



Labo sur  
l'éducation à la  
petite enfance



# Labo sur l'éducation à la petite enfance du Canada atlantique

## ► Rapport 2020-2021

*NouLAB est un programme  
du Centre Pond-Deshpande  
de l'Université du  
Nouveau-Brunswick.*

### Financé par

Emploi et Développement social Canada a accordé un financement à Ryerson et à ses partenaires de consortium, le Conference Board du Canada et Blueprint ADE, pour établir et exploiter le Centre des Compétences futures

# Remerciements

## Supporters

---

Gouvernement du Nouveau-Brunswick  
Gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard  
Gouvernement de Terre-Neuve-et-Labrador  
Gouvernement de la Nouvelle-Écosse  
Atkinson Centre for Society and Child Development,  
Ontario Institute For Studies in Education  
Margaret and Wallace McCain Family Foundation  
District de la découverte MaRS  
Holon Leadership

## Contributeurs

---

Amanda Hachey	Rachel Derrah
Shawni Beaulieu	Andreas Robinson
Jules Maitland	Greg Woolner
Molly Balcom Raleigh	Jamie Gamble
Tiziana Zevallos	Norelice Mboutou
Natasha Ready	Karina LeBlanc
Mary Milliken	Sarah Cormier
Michèle Brideau	Taylor Hill
Joanna Brown	Brian Watson



Un programme du Centre Pond-Deshpande à l'Université du Nouveau-Brunswick

Nous tenons à souligner que ce travail a été réalisé sur le territoire traditionnel non cédé des Premières Nations: à Terre-Neuve-et-Labrador, les terres des Inuits du Nunatsiavut et du NunatuKavut, des Innus de Nitassinan, des Béothuks et des Mi'kmaq; à l'Île-du-Prince-Édouard et en Nouvelle-Écosse, le territoire des Mi'kmaq; et au Nouveau-Brunswick, les peuples Wəlastəkwiyyik, Mi'kmaq et Passamaquoddy.

Nous tenons également à remercier les nombreuses éducatrices de la petite enfance, administrateurs, directeurs et responsables qui ont partagé leur temps, leurs expériences et leurs idées avec nous.

Nous vous apprécions et apprécions le travail important que vous faites. Merci.

# Table des matières

---

## *Introduction*

À propos de ce rapport .....	5
Qui devrait lire ce rapport? .....	6
À propos de NouLAB .....	7
Qu'est-ce qu'un laboratoire d'innovation sociale? .....	8

---

## *Le laboratoire d'éducation de la petite enfance du Canada atlantique*

Phase de travail préparatoire .....	14
Phase de découverte .....	20
Phase d'idéation .....	50
Phase de prototypage .....	52
Nouveau-Brunswick anglophone: Soutien pendant les études .....	54
Nouveau-Brunswick francophone: Évaluation et reconnaissance des acquis .....	61
Île-du-Prince-Édouard: Mentorat intégré .....	66
Terre-Neuve-et-Labrador: Soutien avec le parcours d'éducation .....	73

---

## *Prochaines étapes de l'innovation sociale en ÉPE au Canada atlantique*

Où les prototypes provinciaux pourraient mener .....	80
Appel à l'action .....	82

---

## *Épilogue*

Réflexions sur le Labo ÉPE .....	86
La valeur du Labo ÉPE pour les participantes .....	86
L'application des approches de laboratoire .....	87
Aperçu du processus du laboratoire d'innovation de NouLAB .....	88
Prochaines étapes pour les responsables du changement des systèmes .....	90
Glossaire et références .....	91

---

## *Annexes*

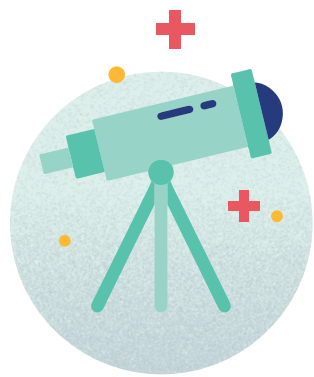
Annexe 1: Soutiens et obstacles à la prestation d'une éducation à la petite enfance de haute qualité au Canada atlantique .....	93
Annexe 2: Participantes aux discussions du Comité interprovincial francophone .....	96
Annexe 3: Soutien du parcours d'éducation de Terre-Neuve-et-Labrador .....	98
Annexe 4: Visualisation expérimentale du scénario de ÉRA .....	102
Annexe 5: Avantages de la participation au laboratoire .....	104
Ressources supplémentaires .....	108

**01**

# *Introduction*

# À propos de ce rapport

*Ce rapport est un bilan du Labo d'éducation de la petite enfance, un laboratoire d'innovation sociale facilité par NouLAB de juillet 2020 à décembre 2021. Il comprend un résumé des objectifs, des recherches, des activités et des résultats du laboratoire. Il présente quatre prototypes d'innovation sociale créés conjointement par quatre équipes provinciales multipartites, ainsi qu'un aperçu des enseignements tirés des évaluations des prototypes et des recommandations pour les travaux futurs. Le rapport se termine par une réflexion sur le processus du laboratoire lui-même et l'impact qu'il a eu sur les participantes des équipes provinciales.*



Nous offrons ce rapport au secteur de l'éducation de la petite enfance (ÉPE) du Canada atlantique afin de partager les idées et les visions créées collectivement pour le bien-être futur du secteur. Ces idées et visions ont été produites par les animateurs et les intervenants.es du laboratoire, les participantes de l'équipe provinciale et les éducatrices de la petite enfance qui ont généreusement partagé leurs espoirs et leurs difficultés avec nous lors d'entrevues et d'essais sur le terrain.



# Qui devrait lire ce rapport ?

Ce rapport est destiné à être lu par :



- ▶ *ceux qui rédigent des politiques visant à influencer le développement de la main-d'œuvre dans le secteur de l'ÉPE*
- ▶ *ceux qui travaillent au sein du gouvernement pour réglementer et élever le professionnalisme des prestataires de services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants*
- ▶ *ceux qui soutiennent l'accès des éducatrices à la formation par le biais de programmes collégiaux, d'associations professionnelles, de réseaux*
- ▶ *toute personne désireuse de comprendre les besoins et les défis liés à l'offre de services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants de haute qualité, ainsi que l'état actuel des efforts déployés pour atteindre ces projets au Canada atlantique*
- ▶ *les praticiens des laboratoires d'innovation et ceux qui souhaitent se familiariser avec le processus des laboratoires d'innovation sociale*



## À propos de NouLAB

*NouLAB est un laboratoire d'innovation sociale du Centre Pond-Deshpande de l'Université du Nouveau-Brunswick.*

Il est conçu pour relever les défis publics qui touchent un grand nombre de personnes et qu'aucun parti ou institution ne peut résoudre seul. La raison d'être de NouLAB est d'être un rassembleur fiable et neutre d'agents de changement de tous les secteurs, de les réunir autour de questions complexes et urgentes et de faciliter leur cheminement vers un changement profond. NouLAB fait en sorte que le processus de changement reflète davantage les besoins des personnes les plus touchées par ces défis et y réponde.

# Qu'est-ce qu'un laboratoire d'innovation sociale ?

*Un laboratoire d'innovation sociale stimule et soutient le développement et la mise à l'épreuve d'idées nouvelles qui améliorent les résultats sur les questions sociales et environnementales.*

Un processus de test et d'adaptation affine les idées les plus prometteuses et, en cours de route, les laboratoires génèrent également une compréhension plus profonde des changements systémiques nécessaires pour effectuer des changements à grande échelle. Le Labo ÉPE s'est concentré sur l'exploration de la question suivante : « Comment pouvons-nous aider les éducatrices à obtenir des qualifications dans le domaine de l'éducation de la petite enfance tout en travaillant pour offrir un apprentissage et une garde d'enfants de qualité ? ». Les laboratoires d'innovation sociale sont considérés comme réussis lorsque nous constatons que des relations solides se sont développées entre des parties prenantes auparavant cloisonnées, que de nouvelles perspectives et idées sur le problème sont découvertes et largement partagées, et que de nouvelles solutions potentielles émergent.



*Un laboratoire d'innovation sociale est un rassemblement de parties prenantes multisectorielles pour travailler sur un défi complexe. Les laboratoires d'innovation sociale se composent généralement de cinq phases :*



### Travail de fond

Les laboratoires établissent des relations avec les parties prenantes concernées et recueillent les perspectives et les projets par le biais de discussions informelles, d'échanges de connaissances et d'entretiens. Ce travail de fond permet de poser les bases essentielles des relations et d'aligner les objectifs des parties prenantes, ce qui nous permet de lancer des invitations ciblées à participer au laboratoire.



### Découverte

Les équipes multisectorielles sont guidées parmi des activités conçues pour élargir leur compréhension de la nature systémique d'un défi et découvrir l'origine du problème. Guidées par l'expérience professionnelle vécue et la pensée systémique, les participantes du laboratoire explorent le contexte plus large et la dynamique entre les personnes, le pouvoir et les ressources reliées au défi.



### Idéation

Les participantes travaillent ensuite dans le cadre d'un processus rigoureux de réflexion sur le design afin de générer de nombreuses nouvelles idées, dont les plus prometteuses sont développées en prototypes.



### Prototypage

Les prototypes sont un modèle préliminaire de quelque chose à partir duquel d'autres formes sont développées. Représentation d'une idée de conception utilisée pour obtenir des réactions et générer des enseignements, les prototypes rendent les idées tangibles et testables.

Au cours d'un processus de laboratoire, les équipes utilisent des prototypes pour rendre leurs idées tangibles et testables afin de vérifier leurs hypothèses sur des solutions potentielles efficaces. Par exemple, la phase de prototypage de ce laboratoire a été divisée en deux parties : 1) un test de concept, et 2) un test sur le terrain. La phase de test de concept a consisté à développer le concept sur papier et à le présenter pour obtenir les commentaires des personnes ayant une expérience vécue et des experts dans le domaine. Ces réactions ont ensuite permis de développer un prototype de terrain. Les prototypes de terrain ont été vérifiés dans des environnements réels avec des parties prenantes travaillant sur le terrain.



### Feuille de route

On peut tirer des renseignements de chaque prototype. Les prototypes les plus prometteurs et les plus validés sont ensuite développés en essais pilotes et éventuellement, peuvent devenir de futurs programmes. Les enseignements tirés des autres prototypes sont partagés par le biais de recommandations pour le développement futur de nouveaux concepts qui s'appliquent aux problèmes dans le même espace. Les enseignements tirés de l'essai des prototypes peuvent être utilisés par les parties prenantes à tous les niveaux du système. Les prototypes qui deviennent des projets pilotes ont besoin d'organisations, de groupes communautaires ou d'organismes gouvernementaux existants pour les financer, les mettre en œuvre et les soutenir.

# Les laboratoires d'innovation de NouLAB génèrent trois principaux résultats :



## *Des services et une infrastructure prototypés prêts à être développés ultérieurement*

À la fin du laboratoire, quelques idées prometteuses émergent. Il ne s'agit pas encore de solutions, mais les meilleures idées sont prêtes à être développées, et certaines sont potentiellement prêtes pour des essais pilotes. Avec un soutien et des investissements supplémentaires, ces idées peuvent être développées en solutions révolutionnaires sous la forme de nouveaux services et des infrastructures.

## *Une expertise élargie en matière de contenu*

Le laboratoire stimule de nouvelles connaissances et des apprentissages de questions complexes ainsi qu'une compréhension plus complète du contexte et des dynamiques en jeu. Ce processus sensibilise et prépare les participantes à relever les défis au-delà du laboratoire.

## *Élargissement des réseaux et renforcement de la confiance*

Les laboratoires d'innovation sociale favorisent la création de nouveaux réseaux caractérisés par une confiance accrue de collaboration. Les participantes quittent le laboratoire avec de nouvelles relations et connexions qui leur permettent de travailler plus efficacement et de mener des initiatives de changement à l'intérieur et à l'extérieur de leur organisation.

02

*Le laboratoire  
d'éducation de la  
petite enfance du  
Canada atlantique*



*Le Centre des compétences futures du gouvernement du Canada a accordé un financement à NouLAB pour un laboratoire d'innovation sociale avec le soutien des quatre gouvernements provinciaux du Canada atlantique (T.-N.-L., N.-É., Î.-P.-É. et N.-B.) afin de répondre à la question :*



*Comment pourrions-nous aider les éducatrices de la petite enfance à obtenir des qualifications en ÉPE tout en travaillant à offrir des services d'apprentissage et de garde de qualité au Canada atlantique ?*

→ Suite à la page 13

→ Suite de la page 12

**Le laboratoire a entrepris de poser cette question en collaboration avec des parties prenantes multisectorielles dans le cadre d'un processus de co-conception de 18 mois visant à atteindre les objectifs suivants :**



Générer une compréhension plus claire des problèmes fondamentaux qui affectent le secteur de l'éducation de la petite enfance au Canada atlantique.



Élaborer et tester des idées pour identifier les principaux obstacles à l'épanouissement des éducatrices dans les centres d'apprentissage et de garde des jeunes enfants.



Concevoir une voie claire pour le développement de prototypes jusqu'à la phase pilote (si les essais sur le terrain montrent que le prototype convient à un développement ultérieur).



Créer une feuille de route pour partager ce qui a été appris et comment cela peut être appliqué aux futurs travaux dans cet espace.



Amplifier la voix et la valeur des éducatrices et de l'éducation de la petite enfance.



Établir des relations plus solides entre les intervenants.es du Canada atlantique.



▼  
**Les sections suivantes donnent un aperçu des processus, des activités et des principaux résultats générés par chacune des phases du laboratoire : travail de base, découverte, idéation et prototypage.**

# Phase de travail préparatoire

La phase de travail préparatoire du laboratoire a été fortement axée sur l'établissement de relations au sein du secteur. L'équipe du laboratoire a tenu plus de 50 entrevues avec des intervenants.es dans les quatre provinces de l'Atlantique, avec trois objectifs principaux en tête :

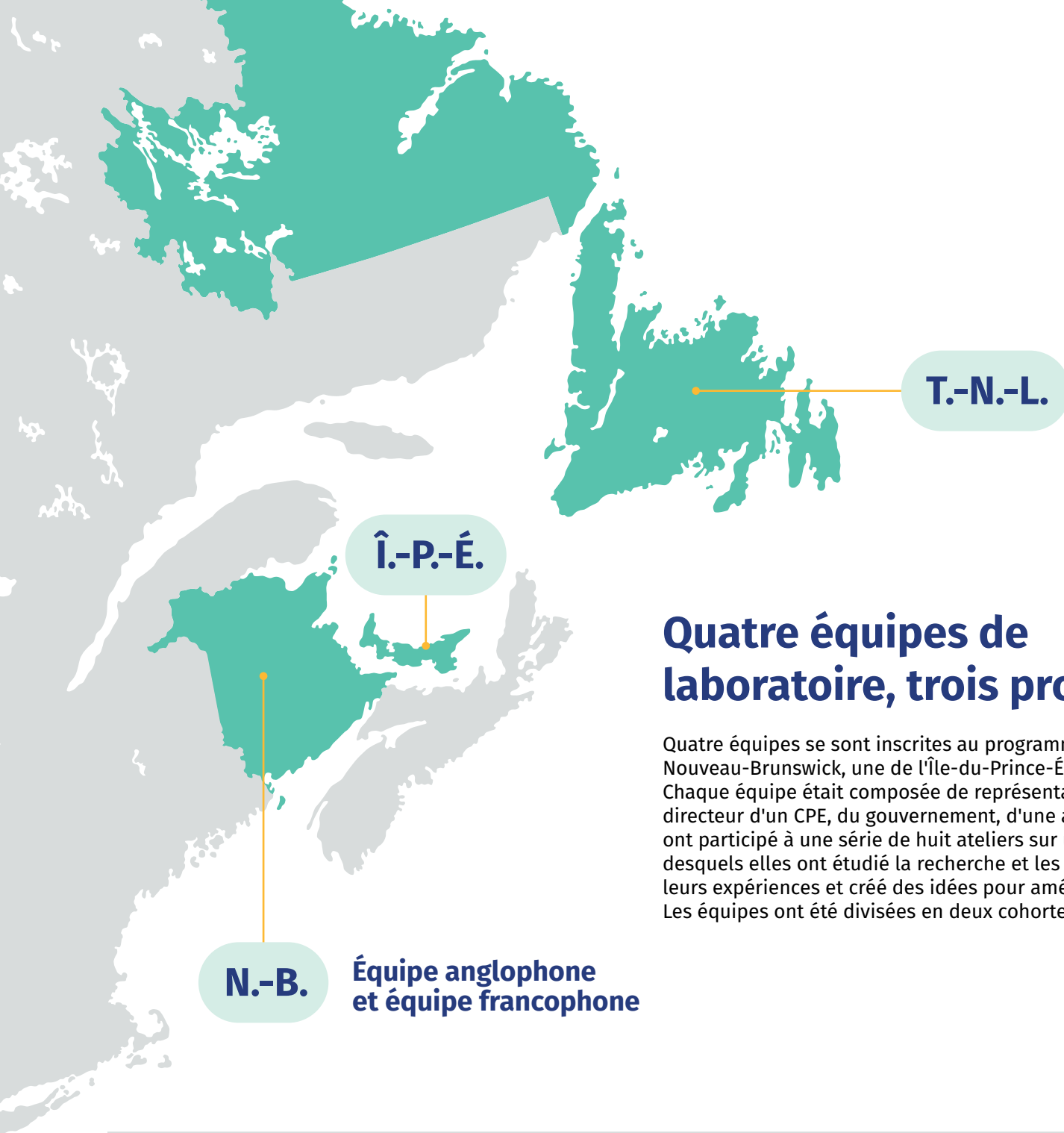
- 1 *mieux comprendre le secteur de l'éducation de la petite enfance et cerner le problème pour le laboratoire,*
- 2 *comprendre qui doit être à la table pour les équipes du laboratoire et*
- 3 *établir la confiance.*

## Engager les parties prenantes et établir des relations

Au sein du secteur de l'ÉPE au Canada atlantique, nous avons interviewé des personnes du gouvernement, des éducatrices de la petite enfance et leurs associations, des collèges postsecondaires offrant des programmes d'ÉPE, des exploitants de CPE, ainsi que des directeurs, des consultants et des universitaires. Ces entrevues nous ont permis de développer et de comprendre notre champ d'action pour le reste du laboratoire, qui a été guidé par cette question :

*Comment pourrions-nous aider les éducatrices de la petite enfance à obtenir des qualifications en ÉPE tout en travaillant à offrir des services d'apprentissage et de garde de qualité au Canada atlantique?*

Nous avons ensuite entrepris de recruter des participantes qui se sont réunies en équipes multipartites pour participer à un processus de laboratoire de 10 semaines. L'expérience vécue du point de vue des éducatrices et des directeurs de la petite enfance était un élément important de ce processus. Nous avons organisé une série de webinaires de rencontre afin d'expliquer le projet aux éducatrices, d'obtenir leur avis sur la portée du projet et de tester leur envie de participer. Nous avons ensuite lancé un appel pour qu'une éducatrice ou éducateur de la petite enfance et un exploitant de chaque province fassent partie de chaque équipe provinciale. Nous avons offert un honoraire et payé un remplaçant aux éducatrices de la petite enfance et aux directeurs pour qu'ils prennent le temps de participer aux ateliers du laboratoire.



**N.-B.**

**Équipe anglophone  
et équipe francophone**

**T.-N.-L.**

**Î.-P.-É.**

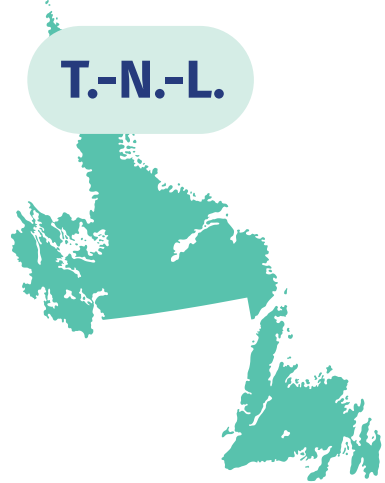
## Quatre équipes de laboratoire, trois provinces

Quatre équipes se sont inscrites au programme du laboratoire en mars 2021: deux du Nouveau-Brunswick, une de l'Île-du-Prince-Édouard et une de Terre-Neuve-et-Labrador. Chaque équipe était composée de représentants d'une éducatrice ou éducateur, du directeur d'un CPE, du gouvernement, d'une association et d'un collègue. Les équipes ont participé à une série de huit ateliers sur une période de dix semaines, au cours desquels elles ont étudié la recherche et les données, partagé leurs points de vue et leurs expériences et créé des idées pour améliorer la situation dans leur province. Les équipes ont été divisées en deux cohortes: une anglophone et une francophone.

→ Suite à la page 16 et 17

Province

T.-N.-L.



Éducatrice

Directrice



**Bernadine Kent**  
Exploitante / éducatrice  
du centre de soins  
infantiles Astros

Gouvernement



**Tanya Pardy**  
Spécialiste de l'élaboration des  
programmes et des politiques  
Division de l'apprentissage  
précoce et du développement  
de l'enfant  
Département de l'éducation



**Trudy Cuza**  
Spécialiste de l'élaboration des  
programmes et des politiques  
Division de l'apprentissage  
précoce et du développement  
de l'enfant  
Département de l'éducation

Association



**Skye Taylor**  
Directrice générale –  
Association des  
éducateurs de la  
petite enfance de  
Terre-Neuve-et-Labrador  
(AÉPETNL)

Collège



**Lori Caulk**  
Collège de  
l'Atlantique Nord  
Gestionnaire ÉPE

N.-B.

Équipe  
anglophone



**Caroline Noel Munn**  
Éducatrice –  
Centre d'apprentissage  
précoce Cedar Brook



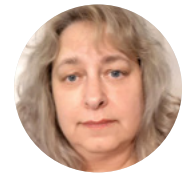
**Kari Sprague**  
Exploitante –  
Centre d'apprentissage  
précoce Cedar Brook



**Clare Archibald**  
Directrice –  
District scolaire  
anglophone de l'Est  
EECD



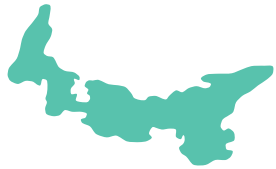
**Janice Sutherland**  
Représentante  
et exploitante de  
l'Association – Centre  
d'apprentissage précoce  
*Home with a Heart*



**Heather Fowler**  
Présidente  
académique CCNB

## Province

Î.-P.-É.



## Éducatrice



**Jacinta Andrews**  
Éducatrice –  
Centre d'apprentissage  
précoce *Little Wonders*

## Directrice



**Elizabeth Jeffery**  
Exploitante –  
Centre d'apprentissage  
précoce *Little Wonders*

## Gouvernement



**Monique McLean**  
Éducation et apprentissage  
continue Développement de  
la petite enfance

## Association



**Jennifer Nangreaves**  
Directrice générale –  
Association pour le  
développement de  
la petite enfance  
de l'Î.-P.-É. (ADPE)

## Collège



**Susan Ashley**  
Collège Holland

N.-B.

Équipe  
francophone



**Isabelle Fournier**  
Exploitante – Au p'tit  
monde de Franco



**Sandra Guitard**  
Exploitante –  
Garderie aux  
p'tits amours Inc.



**Lise Maillet**  
Coordonnatrice du  
centre d'apprentissage  
précoce / Consultante en  
apprentissage précoce



**Celine Cormier  
(GNB)**  
Consultante en  
apprentissage précoce  
Développement  
et apprentissage  
0-8 ans (Branch)



**Mona  
Normandeau**  
Instructrice CCNB



**Renay  
Martin-Landry**  
Propriétaire et  
éducatrice à la  
petite enfance au  
Centre Éducatif Le  
Platinum à Dieppe

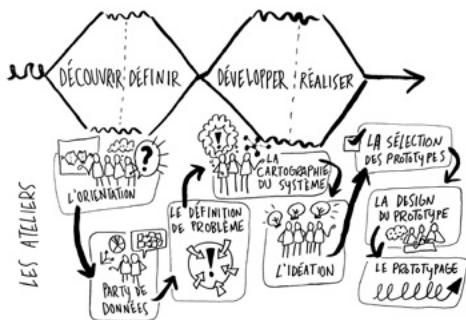


**Danielle Gauthier St-Onge**  
Spécialiste, Développement  
et apprentissage 0-8 ans GNB

# Principes du laboratoire

*Pour créer un espace innovant et coopératif pendant le laboratoire, un ensemble de principes a été développé et utilisé pour guider le travail.*

Au cours de l'atelier d'orientation qui a donné le coup d'envoi du laboratoire, les équipes ont été invitées à élaborer des accords d'équipe sur la manière dont elles appliqueraient ces principes et dont elles travailleraient ensemble au cours du laboratoire. Leurs accords d'équipe comprenaient l'étiquette des réunions et les accords aux questions suivantes: De quoi avons-nous besoin pour bien travailler ensemble? Comment allons-nous assurer un partage égal du temps d'antenne? Comment allons-nous prendre des décisions? Comment communiquerons-nous en dehors de l'atelier? Ces principes et accords d'équipe ont permis de créer un cadre pour le laboratoire et nous les avons révisés lorsque de nouveaux membres se sont joints à l'équipe ou à des moments de transition dans le développement de leurs prototypes.



**➤** ILLUSTRATION DU PROCESSUS DE LABORATOIRE INITIAL PAR RACHEL DERRAH. Le processus de laboratoire initial des 8 ateliers auxquels les équipes ont participé, ainsi que le procédé de conception en forme de double diamant. Les ateliers ont été conçus pour faire traverser les équipes dans les phases de découverte du problème avec les perspectives de chacun, la définition du problème, le développement d'idées et la livraison de prototypes testés sur le terrain.



## Transparence

Un engagement à communiquer honnêtement et clairement sur ce que les gens peuvent et ne peuvent pas influencer en ce qui concerne la portée de ce que le laboratoire peut réaliser (pouvoir et dynamique). Utiliser un langage commun pour favoriser une communication claire et honnête plutôt que de supposer que nous avons une compréhension commune.



## Le laboratoire comme lieu de rencontre

L'espace de travail (Miro, Zoom, etc.) est accueillant, clair et organisé. Nous nous efforçons de rendre l'espace suffisamment sûr pour que toutes les voix soient entendues et valorisées. Il y aura un rythme cohérent dans les façons dont nous nous réunissons, guidé par ces principes.



## Innovateur et créatif

Nous sortons des sentiers battus. Nous explorons et testons rapidement des solutions à petite échelle dans un premier temps. Nous apprenons et nous adaptons. Ce processus itératif peut souvent être désordonné et peu clair par moments. Nous devons travailler avec un certain inconfort.



## Co-créatif

Le fait d'avoir un échantillon représentatif du « système de l'ÉPE » dans la co-création d'idées permet d'obtenir de meilleures idées, une plus grande adoption des initiatives et une adhésion au changement.



### *Données informées*

Les décisions et les actions sont fondées sur des preuves issues de la recherche sous différentes formes, telles que l'expérience vécue, et tiennent compte de différentes perspectives afin de maintenir l'intégrité du travail du laboratoire et des systèmes.



### *Vérifiez les hypothèses*

Face aux nombreuses réalités et vérités du système d'éducation de la petite enfance, nous gardons l'esprit ouvert afin d'instaurer la confiance dans des groupes divers. Plutôt que de faire des suppositions, nous nous exerçons à nommer ces suppositions et à utiliser la curiosité pour mieux comprendre d'autres points de vue.



### *Centré sur les personnes*

Les personnes les plus touchées par les décisions doivent être en mesure de participer à ces décisions et de les façonner. Les relations sont essentielles à cet égard, car la confiance est nécessaire pour réussir dans ce travail.



### *Réfléchi*

Nous avons l'habitude de réfléchir à ce que nous apprenons sur nous-mêmes, notre équipe et le système de l'ÉPE, et à la manière dont ces réflexions influencent nos actions et nos décisions.

---

Dans *Design Justice*, Sasha Constanza-Chock (2020) examine les implications éthiques de l'encadrement des problèmes dans les projets d'innovation communautaires. Pour créer de véritables projets d'innovation qui produisent des idées innovatrices, qui modifient le système et qui donnent effectivement du pouvoir aux personnes les plus touchées par les résultats, non seulement les solutions mais aussi les problèmes doivent être co-conçus par les personnes et les communautés qui les possèdent. De plus, les processus d'innovation doivent adopter des approches basées sur les actifs pour définir une opportunité d'innovation, en cherchant à comprendre non seulement les besoins et les obstacles, mais aussi ce que les communautés font déjà pour y faire face, où se trouvent leurs capacités et leurs forces, et les ressources que les communautés ont déjà construites et sur lesquelles elles peuvent s'appuyer.

Le Labo ÉPE a adopté une approche basée sur les points forts pour comprendre à la fois l'espace des problèmes et les opportunités d'innovation. On s'est attaché à découvrir non seulement les obstacles à la formation, mais aussi les solutions de rechange existantes et les histoires de réussite d'éducatrices qui développent leurs pratiques malgré les difficultés, ainsi que les caractéristiques de ces solutions ingénieuses. Cette ligne de découverte peut être retracée dans les concepts développés par les équipes, qui jouent sur les forces des communautés provinciales d'ÉPE où ils ont été vérifiés.

# Phase de découverte

La recherche de base et les voix de l'expérience vécue ont été tissées ensemble pour créer une compréhension commune des possibilités et des normes de formation en ÉPE, des conditions de travail et des défis de la main-d'œuvre en ÉPE au Canada atlantique.

L'objectif de cette recherche était de fournir aux participantes du laboratoire une riche compréhension de l'état actuel de la main-d'œuvre du secteur. Nous avons assemblés une vue d'ensemble de l'expérience vécue des ÉPE, du contexte de travail, de l'accès à la formation et du soutien à la formation à partir d'activités de recherche, notamment:

- ▶ *recherche de documents*
- ▶ *deux analyses de la littérature provenant d'études universitaires*
- ▶ *une étude primaire de l'expérience des éducatrices en matière de formation et de développement professionnel au Canada atlantique*

## Au Canada atlantique...

un peu moins de  
**10 000**  
éducatrices



fournissent des  
services de soins  
et d'apprentissage



à plus de  
**60 000**  
enfants.



Sources: 2019 Rapport d'étape sur l'ÉPE du Canada atlantique

## Recherche de base

La recherche pour le laboratoire a été guidée par les entrevues initiales avec les intervenants.es et les questions soulevées par un groupe de leaders du secteur et d'experts en la matière que nous avons consulté tout au long du projet. Au cours de la recherche documentaire, l'équipe du laboratoire a recueilli des données révisées par des pairs et de la littérature grise sur l'expérience et la formation des éducatrices, des données d'analyse comparative de l'OCDE sur les conditions de la main-d'œuvre en ÉPE, des données sur le recensement canadien et la main-d'œuvre du Canada atlantique, ainsi que des livres blancs et des rapports de l'industrie de l'ÉPE afin de créer un profil de la main-d'œuvre en ÉPE du Canada atlantique. Afin de comprendre les efforts déployés pour relever les défis auxquels le secteur des ÉPE est confronté, le labo a également commandé une analyse de la documentation universitaire sur 1) les modèles de perfectionnement professionnel et 2) accréditation et autres voies de formation dans le secteur des ÉPE au Canada et dans le monde.

## Voix de l'expérience vécue: Entretiens avec des éducatrices de la petite enfance du Canada atlantique

*En nous appuyant sur les résultats de la recherche de base, nous avons conçu une étude visant à mieux comprendre l'expérience des ÉPE au Canada atlantique.*

*Des entrevues semi-structurées ont donné un aperçu de l'expérience des éducatrices en matière de :*

- ▶ l'expérience professionnelle actuelle/précédente, nature de l'emploi et motivation initiale pour rejoindre le domaine
- ▶ l'exposition et les expériences de formation professionnelle, de mentorat et des possibilités d'éducation
- ▶ des réflexions sur le travail au sein du secteur, notamment sur ce que signifie pour elles une éducation de qualité pour la petite enfance, le parcours professionnel, les éléments préférés du travail ainsi que les frustrations



## Qui avons-nous interviewé ?

*Nous avons recruté des personnes qui travaillaient actuellement dans le secteur, ainsi que des personnes qui avaient quitté le secteur au cours des trois dernières années.*

Au total, nous avons interviewé...



quarante-deux (42) éducatrices des quatre provinces de l'Atlantique,



dont neuf (9) éducatrices francophones.

Personnes interrogées par province

	Angl.	Franç.
Nouveau-Brunswick	15	5
Terre-Neuve-et-Labrador	4	0
Nouvelle-Écosse	8	4
Île-du-Prince-Édouard	6	0
Total	33	9

Les personnes interrogées ont travaillé dans...



des centres privés (17)

ou



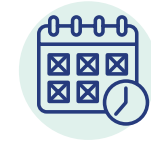
à but non lucratif (18)

au cours des trois dernières années, les autres (7) ayant eu une expérience de travail dans plusieurs types de centres.

La plupart travaillaient, ou avaient déjà travaillé, à temps plein.



Vingt-trois des personnes interrogées travaillaient actuellement en ÉPE,



quatre travaillaient encore dans le secteur mais étaient en congé sous diverses formes et



une douzaine (12) avaient quitté l'ÉPE.

## Nous avons parlé avec...



deux adjointes administratives,



sept directrices et

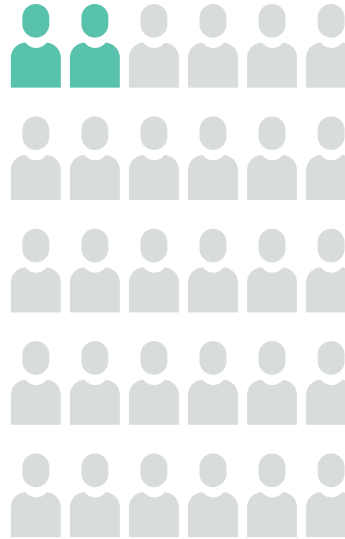


deux adjointes de soutien à l'intégration,



une superviseure,

qui avaient toutes une expérience pratique de la prestation ou du soutien des ÉPE en salle de classe.



Parmi les 30 autres personnes interrogées qui se décrivaient comme des éducatrices ou des enseignants...



L'une d'entre elles avait travaillé en tant que « flottante » dans sa garderie (c'est-à-dire qu'elle se déplaçait dans n'importe quelle classe qui avait besoin d'aide).



Une autre a travaillé comme directrice de garderie pendant un certain temps.

16

participant·es en étaient à leurs cinq premières années de carrière

16

autres avaient travaillé en ÉPE entre 5 et 10 ans

5

participant·es avaient chacune entre 23 et 35 ans d'expérience



Presque toutes les ÉPE et les directrices auxquelles nous avons parlé étaient agréées conformément aux exigences provinciales, et l'une des quatre (4) ÉPE non agréée était en train de terminer son cours.



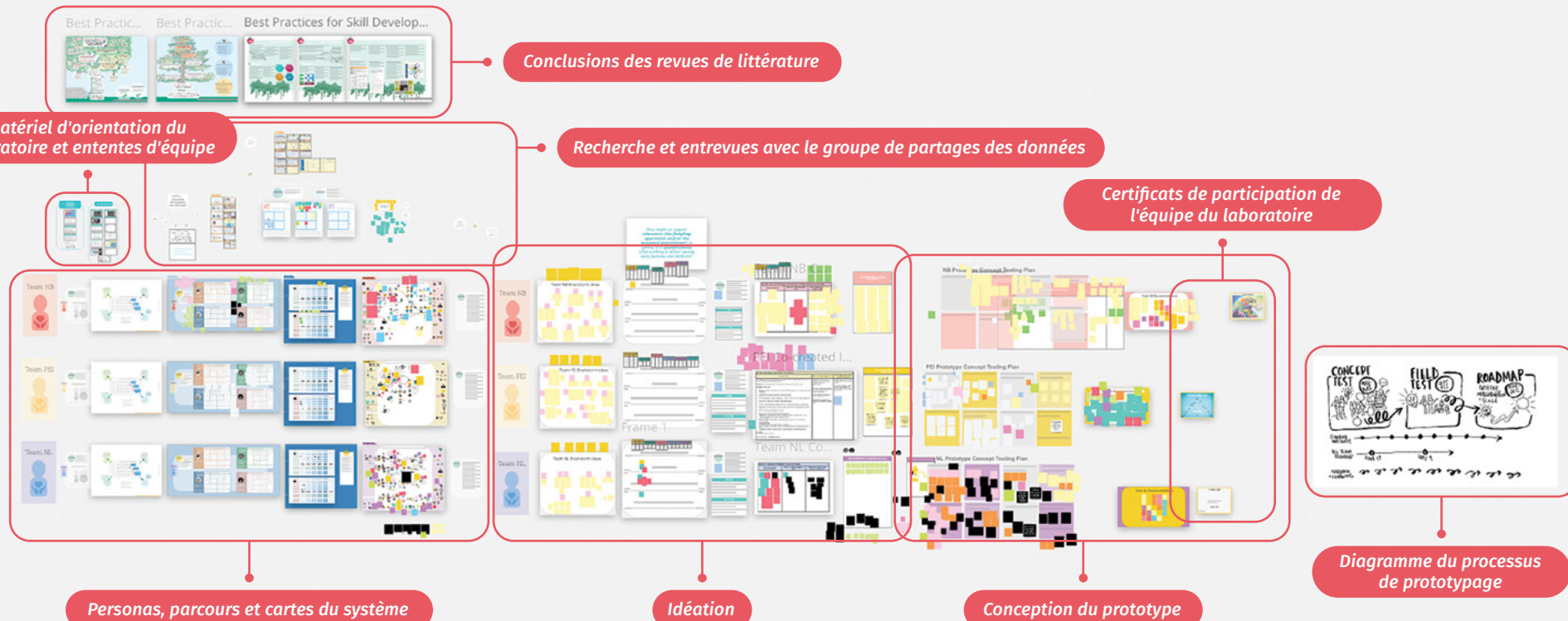
Plusieurs (18) d'entre elles avaient obtenu un diplôme collégial ou



un baccalauréat (9),



et quatre étaient titulaires d'une maîtrise dans des domaines connexes comme l'éducation ou les études de l'enfant.



## Fête virtuelle pour présenter les résultats du Labo ÉPE

Nous avons synthétisé les données de recherche dans une fête virtuelle de deux jours que les participantes du laboratoire ont pu explorer à l'aide de Miro, une application de tableau blanc collaboratif. Les résultats ont été présentés aux participantes du laboratoire par le biais de visualisations graphiques et d'activités pratiques pour synthétiser les données et y réfléchir.

# Conclusions de la phase de découverte

## L'expérience vécue des éducatrices

Lors des entretiens, les éducatrices ont généralement défini une « éducation de la petite enfance de haute qualité » comme étant personnalisée en fonction du développement de chaque enfant, un travail gratifiant mais aussi physiquement, mentalement et émotionnellement exigeant, ainsi que exigeant en temps.



**Un système d'éducation et d'accueil de la petite enfance de haute qualité, qui valorise essentiellement ses enfants et son personnel sur un pied d'égalité. »**

- Éducatrice de la petite enfance du Canada atlantique

L'analyse des réponses aux entrevues a confirmé que les définitions des chercheurs et des praticiens étaient étroitement alignées, et que les défis auxquels les éducatrices sont confrontées à l'échelle nationale sont presque identiques à ceux du Canada atlantique.

« **Le facteur le plus déterminant pour la qualité des programmes d'apprentissage et de garde des jeunes enfants est les connaissances, les compétences et la stabilité de la main-d'œuvre de la petite enfance. »**

- Groupe d'experts de Meilleur départ, Ontario (2007). p.7

Dans l'ensemble, la qualité de l'éducation de la petite enfance est liée

- 1 à la qualité de la pratique de l'ÉPE et
- 2 au bien-être du personnel, qui influence sa capacité à exceller dans son travail.

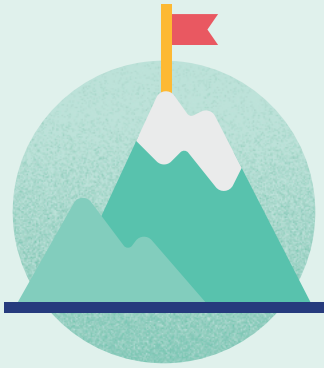
Les éducatrices reconnaissent la valeur de la formation appliquée à leur travail, mais leur situation quotidienne, que certaines éducatrices ont décrite comme un « **mode de survie** », empêche certaines éducatrices d'accéder à la formation dont elles ont besoin.

Le manque de ressources pour la formation aggrave le stress du travail, car les éducatrices sont conscientes qu'il existe des moyens d'améliorer leur pratique professionnelle, mais elles ne peuvent y accéder.

Les plaintes les plus fréquentes des éducatrices concernant la formation professionnelle portaient sur les limites des cours en ligne et la pertinence du contenu par rapport aux besoins du lieu de travail, notamment en matière de développement professionnel. Les personnes interrogées ont trouvé qu'il était difficile d'évaluer la qualité du contenu avant de suivre le cours, d'où une frustration liée au fait que les cours sont soit trop avancés, soit trop élémentaires, ce qui entraîne un gaspillage de ressources sans répondre aux besoins.

Cependant, les données d'entrevue ont révélé que le **mentorat** et l'**apprentissage pratique** sont des pratiques clés qui aident les éducatrices à surmonter les obstacles à l'obtention d'un travail de meilleure qualité. Les personnes interrogées ont noté que ces deux pratiques exigent du temps et de l'énergie de la part des mentores et des mentorées, ce qui peut limiter la fréquence à laquelle ces pratiques sont soutenues dans les centres déjà confrontés à des pénuries de personnel.

► Pour une description complète des réponses aux entretiens décrivant les obstacles et les soutiens à une éducation de la petite enfance de haute qualité, voir l'annexe 1, p 93.



## *Défis systémiques, éducatrices ingénieuses*

*La recherche de base a montré qu'il existe de nombreuses données sur l'état du secteur et que ces données décrivent quelques défis persistants.*

Pour comprendre ces défis persistants dans le contexte vécu par les ÉPE du Canada atlantique, nous avons combiné les résultats et les citations des entrevues avec les éducatrices avec les résultats de la recherche de base pour créer une compréhension située des défis auxquels font face les ÉPE du Canada atlantique.

## Défi 1

La main-d'œuvre des ÉPE de l'Atlantique, tout comme la main-d'œuvre nationale des ÉPE, **vieillit en moyenne**. Et en même temps, l'ensemble de la main-d'œuvre **devient plus instruit**. Les données Statcan de 2016 montrent que le *secteur des ÉPE*<sup>1</sup> des provinces de l'Atlantique (à l'exception du Nouveau-Brunswick) est proportionnellement plus instruit à mesure qu'il vieillit. L'Île-du-Prince-Édouard et Terre-Neuve-et-Labrador en particulier voient une forte augmentation de l'éducation de leur population plus âgée. Cela va à l'encontre de la tendance canadienne générale qui voit des taux d'éducation plus élevés dans les populations plus jeunes. Ces tendances parallèles soulèvent des questions sur la façon de soutenir celles et ceux qui ont besoin de quitter les endroits les plus exigeants physiquement du travail, et sur la façon de soutenir et de retenir les éducatrices accréditées qui quittent pour travailler dans d'autres secteurs.

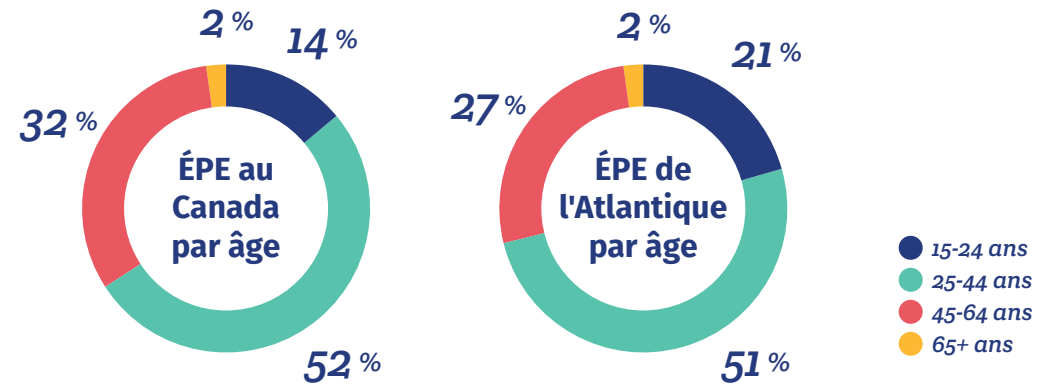


*Elles restent dans leur carrière plus longtemps qu'elles ne le devraient parce qu'elles n'ont pas de filet de sécurité. Donc, nous essayons de pousser des femmes de 65 ans hors de la classe parce qu'elles ne peuvent pas courir après un enfant. Et cela affecte toute la culture du travail, car les autres ÉPE doivent les soutenir.* »

- *Éducatrice de la petite enfance du Canada atlantique*

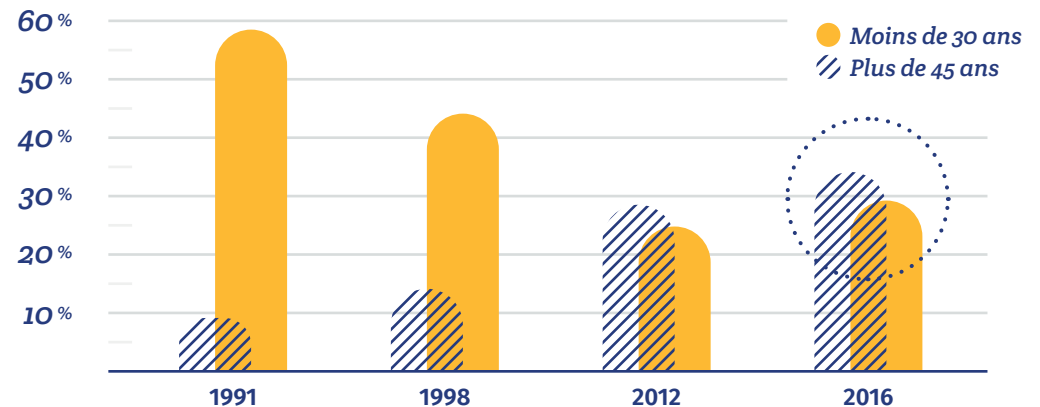
<sup>1</sup> Early Childhood Educators and Assistants (NOC 4214)

## L'Atlantique par rapport au Canada



Sources: Données du recensement de 2016, Canada atlantique pour le SCIAN : Éducatrices/éducateurs et aides-éducateurs/aides-éducatrices de la petite enfance. (Données arrondies au pourcentage le plus près)

## Les éducatrices de plus de 45 ans sont plus nombreuses que celles de moins de 30 ans.



Atkinson Centre for Society and Child Development and the Canadian Child Care Federation. "ECE Workforce Research Roundtable." Juin 2019.

Données du recensement de 2016, Canada atlantique pour le SCIAN : Éducatrices/éducateurs et aides-éducateurs/aides-éducatrices de la petite enfance. 2021 Labo EPE, entrevues de recherche primaire.

## Défi 2

L'importance croissante de l'**inclusion** signifie que les éducatrices fournissent des soins dans un nombre croissant de **langues**, approfondissent l'engagement du curriculum avec des **cultures diverses** et fournissent des soins à un nombre croissant d'enfants ayant des **besoins spéciaux d'apprentissage** et/ou **médicaux**.



*J'ai eu du mal avec les enfants autistes, parce que tous ces enfants sont si différents, certains sont brillants et d'autres ont beaucoup de mal, et il est difficile de déterminer les besoins particuliers de chaque enfant. J'ai donc eu du mal avec cela parce que nous ne pouvons pas trouver de bons travailleurs de soutien pour les enfants ayant des besoins spéciaux. »*

- Éducatrice de la petite enfance  
du Canada atlantique



### Défi 3

Les éducatrices sont confrontées à une charge de travail croissante en dehors des heures normales de travail en raison du manque de personnel. Dans la pratique, cela fait baisser la valeur de leur rémunération en raison du temps de travail non rémunéré. Ce temps supplémentaire non rémunéré ajoute de la pression à l'équilibre déjà précaire entre le travail et la vie privée des éducatrices, car beaucoup d'entre elles doivent jongler avec les responsabilités liées aux soins des enfants et des aînés, et beaucoup ont du mal à répondre à leurs propres besoins en matière de soins personnels en raison du manque de congés payés et de prestations de retraite. En fait, la plus récente enquête nationale sur les ÉPE (en 2013) a révélé qu'une ÉPE sur quatre a un emploi supplémentaire à temps partiel pour faire face aux dépenses de base (Flanagan, 2013).

« Je dirais que nous avons besoin de salaires de subsistance en ce moment. Nous avons besoin de plans de retraite et de congés de maladie adéquats qui peuvent être accumulés. La formation, les certifications et tout le reste, je me sens vraiment frustrée lorsque l'accent est mis sur cela et que cet énorme problème flagrant est ignoré. Vous allez à ces formations et ils vous disent ces choses que vous êtes censée être en mesure de faire dans votre classe, mais vous ne serez pas en mesure de faire ces choses si vous avez peur d'être expulsée. Par exemple, vous ne serez pas en mesure d'être une enseignante pleinement présente pour les enfants si vous prenez encore des médicaments contre la douleur en raison d'une procédure de traitement de canal que vous êtes en train de subir. Ou si vous êtes en situation d'insécurité alimentaire, comment suis-je censée faire de la pâte à modeler pendant mon temps libre pour l'apporter en classe si je peux à peine me permettre de manger? »

- Éducatrice de la petite enfance  
du Canada atlantique

### Porter un fardeau invisible : Tâches communes des éducatrices de la petite enfance

#### Tâches professionnelles requises et rémunérées

- Enseigner aux jeunes enfants les compétences de base de la vie courante
- Assurer la sécurité, la propreté et l'alimentation des enfants
- Modélisation des compétences sociales et émotionnelles
- Superviser le repos et le jeu

#### Tâches professionnelles requises mais non rémunérées

De nombreuses éducatrices ont rapporté que ces tâches n'étaient pas allouées dans les heures de travail et qu'elles étaient effectuées sur leur propre temps non rémunéré, ce qui réduit effectivement la valeur réelle de la rémunération et crée un système dépendant des dons en nature de temps et de travail de ses travailleuses.

- Communiquer avec les parents
- Rédaction de rapports
- Mentorat entre pairs
- Développement professionnel
- Collecte de fonds
- Formation aux qualifications avancées de l'ÉPE
- Nettoyage des salles de classe et des installations
- Préparer le matériel de classe
- Organiser des événements pour connecter les enfants à la communauté locale
- Mentorat d'étudiantes en ÉPE
- Planification des activités pour dispenser le programme d'enseignement de l'ÉPE

## Défi 4

Il s'agit d'une profession **considérée comme présentant un risque élevé de stress professionnel** (Wagner, 2013), et de nombreuses éducatrices avec lesquelles nous nous sommes entretenus ont partagé leurs expériences **d'épuisement professionnel nécessitant des congés médicaux et contribuant à une forte rotation de la main-d'œuvre.**



*Après 23 ans à m'occuper constamment des autres, j'ai tout simplement oublié de remplir mon propre réservoir. C'est donc un autre apprentissage professionnel, je pense. Notre propre bien-être mental est extrêmement important pour que nous puissions maintenir un haut niveau professionnel de soins. Comme si nous devons d'abord mettre notre propre masque à oxygène. »*

- Éducatrice de la petite enfance du Canada atlantique discutant de son expérience de congé médical pour épuisement professionnel



*Cela nuit à la qualité des programmes et au plaisir des éducatrices de la petite enfance, car bien souvent, elles essaient simplement de passer à travers la journée. »*

- Éducatrice de la petite enfance du Canada atlantique

*Les défis susmentionnés ont un impact négatif sur la capacité du personnel des ÉPE à s'engager dans une formation continue et un développement des compétences. Cependant, contrairement au système d'enseignement primaire, qui partage un bon nombre de ces défis, ils sont aggravés par d'autres facteurs qui exercent une pression énorme sur les ÉPE.*

Contrairement au système éducatif géré et réglementé de manière centralisée, l'ÉPE est un système fragmenté et réparti dans lequel il est difficile d'intervenir à l'échelle requise pour résoudre les problèmes de main-d'œuvre. L'absence d'avantages sociaux tels que le paiement des heures supplémentaires, les congés de maladie, les congés payés et l'épargne-retraite est omniprésente, et l'invisibilité ou la perception erronée de la profession d'ÉPE dans le discours public signifie que le secteur reçoit rarement le soutien à l'échelle nécessaire pour réaliser des progrès significatifs sur ces questions.

Franchement, le secteur de l'ÉPE aurait dû s'effondrer il y a longtemps, mais l'histoire des nombreux obstacles auxquels les ÉPE sont confrontés peut occulter les ressources et les capacités importantes que la main-d'œuvre de l'ÉPE apporte pour relever ces défis.

Dans la phase de découverte du Labo, nous avons adopté une approche basée sur les atouts pour comprendre comment les ÉPE gèrent la précarité du secteur. Lors des entretiens et de recherches documentaires, nous avons examiné ce qui fonctionnait, comment les éducatrices s'en sortaient avec les limites et les défis auxquels elles étaient confrontées, et pourquoi elles étaient motivées pour continuer à le faire.

Notre recherche a révélé que les éducatrices de la petite enfance font appel à de nombreuses ressources pour relever ces défis. Parmi les plus importantes, les éducatrices sont passionnées par l'impact de leur travail sur la société et se disent globalement très satisfaites de leur travail.

**« Les trois premières années de la vie sont extrêmement importantes pour le développement humain; les recherches sont là. Nous ne sommes pas seulement des gardiennes, nous sommes des éducatrices. ...nous travaillons sur le développement du langage, sur le développement physique dans les toutes premières étapes, et sur le développement cognitif. Ainsi, nous préparons les éducatrices [de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année], afin d'aider les enfants à entrer dans le système scolaire. Ce que nous faisons est très, très important. Et je pense que cela doit être vu. »**

- *Éducatrice de la petite enfance du Canada atlantique*

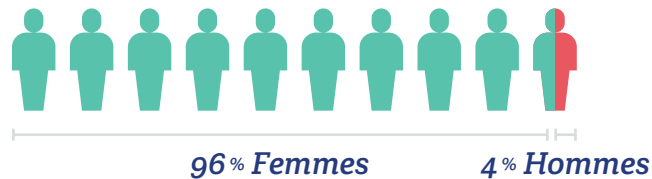
De nombreuses éducatrices avec lesquelles nous nous sommes entretenus ont décrit la différence entre la perception publique de leur rôle et ce qu'elles croient de la valeur de leur travail, et elles conservent cette croyance en cette valeur malgré le discours en société selon lequel les éducatrices de la petite enfance ne sont que des « gardiennes ». Cette résilience et cette croyance profonde en l'importance de l'apprentissage et du développement de la petite enfance sont une formidable ressource qu'elles apportent à la viabilité de leur secteur.

En raison de cette conviction profonde de la valeur de leur travail, elles sont très motivées pour offrir les meilleurs services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants possibles. Lorsqu'elles sont confrontées à des lacunes en matière de ressources, les éducatrices font preuve de créativité pour mobiliser les ressources de leur communauté ou de leur environnement, et elles consacrent souvent leur propre temps et leurs propres ressources financières à la réussite de leur programme et à la satisfaction des besoins des enfants avec lesquels elles travaillent. Enfin, les éducatrices apprécient beaucoup les réseaux de soutien par les pairs et s'y fient pour partager des informations, les aider à relever les défis et les motiver à continuer.

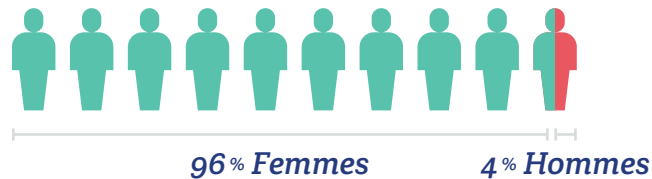
# Profil de l'ÉPE – L'Atlantique par rapport au Canada

La profession d'ÉPE est très majoritairement féminine, tant au niveau régional que national.

ÉPE au Canada par sexe

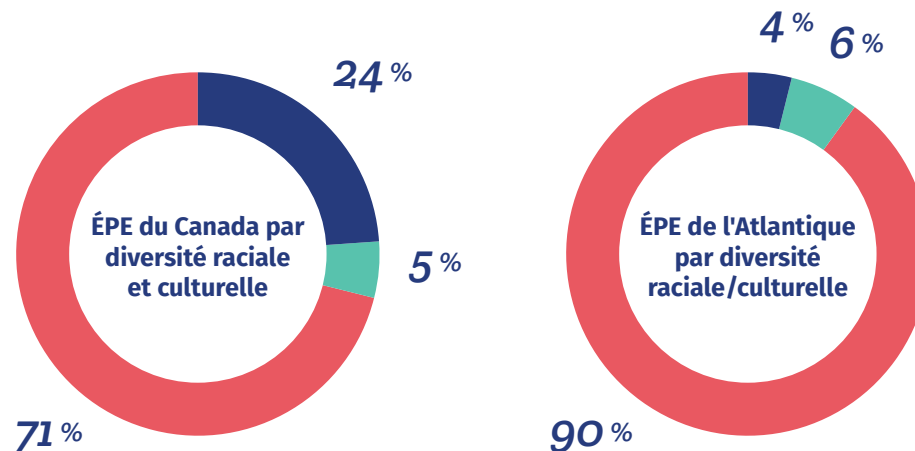


ÉPE de l'Atlantique par sexe

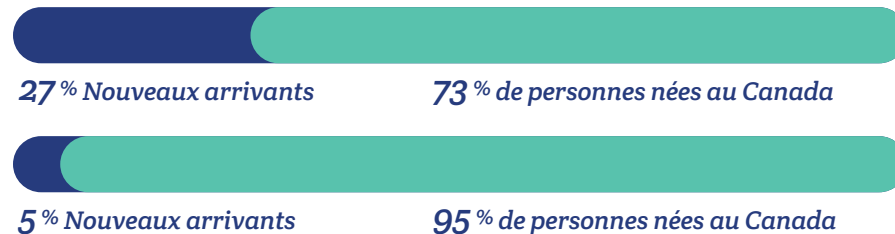


La diversité raciale et culturelle des travailleurs de l'ÉPE est moins importante au Canada atlantique que la moyenne nationale. T.-N.-L. est le plus élevée de la région avec 9 % des travailleurs de l'ÉPE s'identifiant comme Autochtones.

- Minorités visibles
- Premières Nations/Inuits/Métis
- Blancs



Le Canada Atlantique compte moins de nouveaux arrivants travaillant dans les ÉPE que la moyenne nationale. La N.-É. est la plus élevée de la région, avec 8 % des travailleurs en ÉPE s'identifiant comme nouveaux arrivants.



Sources : 2016 Census data, Atlantic Canada for NAICS: Early Childhood Educators and Assistants

# Lacunes

## Les éducatrices en ÉPE sont moins satisfaites de ces aspects du travail:

### #1 Salaires

Moins de la moitié des ÉPE sont satisfaites des salaires.

45.8%

Par exemple, en N.-É., seules 22% des ÉPE pensent que le salaire est juste.

1 éducatrice en ÉPE sur 4 a un deuxième emploi pour joindre les deux bouts.

Bien qu'elles ne fassent pas partie de notre enquête, les questions salariales ont été soulevées par presque toutes les répondantes.

### #2 Avantages

Moins de la moitié des éducatrices en ÉPE sont satisfaites des avantages sociaux.

47.1%

Les avantages comprennent les soins de santé, les soins dentaires et la retraite, mais aussi des heures payées ou compensées / des heures flexibles pour le Développement professionnel.

Le manque d'avantages sociaux a souvent été mentionné en relation avec l'épuisement professionnel lors des entretiens.

L'une des raisons invoquées était la nécessité de prendre des vacances pour régler des problèmes de santé.

### #3 Parcours professionnel

Moins de la moitié des ÉPE sont satisfaites des possibilités de carrière.

47.7%

60% des ÉPE occupent le même poste qu'à leurs débuts.

« Je ne sais pas pourquoi quelqu'un obtient une maîtrise pour travailler au salaire minimum. »

Par exemple, à T.-N.-L., 9 nouveaux recrutements sur 10 sont destinés à remplacer une personne qui quitte le secteur.

La majorité des ÉPE qui quittent le secteur vont travailler dans le système scolaire.

### #4 Respect

Les ÉPE ont déclaré avoir l'impression que leur travail était sous-évalué.

De nombreuses répondantes ont souligné la différence de perception du respect entre les éducatrices de l'ÉPE et les enseignants et enseignantes des écoles.

« Je trouve que certaines personnes diront: "Oh, vous savez, vous n'êtes qu'une gardienne d'enfants." On n'entend pas ça à propos d'un grand enseignant du primaire. Nous ne sommes pas des gardiennes glorifiées... »

Par exemple, les éducatrices en ÉPE de la N.-É. ont choisi de « promouvoir un plus grand respect pour les personnes travaillant dans les services de garde d'enfants » comme étant la deuxième chose la plus importante qui pourrait être faite pour améliorer les conditions de travail (après la lutte contre les bas salaires).

Pour les éducatrices, le salaire n'est pas seulement une question économique, c'est un symbole de la valeur que la société canadienne accorde au travail des ÉPE.

→ Suite à la page 34

Les citations sont tirées des entretiens avec des éducatrices et des directrices de la petite enfance du Canada atlantique.

# Lacunes

## Les éducatrices en ÉPE sont moins satisfaites de ces aspects du travail:

→ Suite de la page 33

#1 Salaires

#2 Avantages

#3 Parcours professionnel

#4 Respect

«

*Je sais que vous posez beaucoup de questions sur la formation, l'entraînement et tout ça. Mais rien de tout cela n'a d'importance tant que les personnes qui suivent la formation ne sont pas en bonne santé, n'ont pas de soins dentaires et n'ont pas les moyens de prendre leur retraite... »*

«

*Prenez plus de personnes. Elles pourraient alors mettre en œuvre des programmes de qualité dont elles seraient fières à la fin de la journée, et elles pourraient prendre des journées de santé mentale et faire des pauses régulières. Je pense que les gens pourraient voir cela comme une carrière, mais à l'heure actuelle, l'épuisement professionnel est tellement élevé à cause de cela. »*

«

*En général, on entend beaucoup parler de l'importance du secteur de l'ÉPE, mais il n'y a jamais vraiment... des actions concrètes pour que le personnel ou les éducatrices aient le sentiment d'être importants. Plusieurs employées m'ont dit qu'elles avaient en fait honte ou qu'elles n'aimaient pas vraiment dire aux gens qu'elles travaillaient dans une garderie parce que les gens supposaient simplement qu'elles gardaient les enfants et qu'elles étaient assises toute la journée et ne faisaient pas grand-chose. »*

Sources

2021 ECE Innovation Lab Primary Research Interviews. Kathleen Flanagan, Jane Beach and Petr Varmuza. "You Bet We Still Care: A Survey of Centre-Based Early Childhood Education and Care in Canada. Highlights Report." 2013.  
Christine Saulnier and Lesley Frank. "Unappreciated and underpaid" Early Childhood Educators in Nova Scotia. 2019.

Early Childhood Educators Human Resource Council. "Examination of Recruitment and Retention Issues within the Regulated Early Learning and Child Care Workforce in Newfoundland and Labrador." May 2019.  
Kathleen Flanagan and associates, "PEI Workforce Strategy Project Final Report." March 2019.

Les citations sont tirées des entretiens avec des éducatrices et des directrices de la petite enfance du Canada atlantique.

# Ressources

Voici quelques-unes des nombreuses ressources que les ÉPE apportent à leur travail pour relever les défis complexes auxquels elles sont confrontées:



## Ressources propres

*Les éducatrices apportent leurs propres ressources au travail pour combler les lacunes. La ressource la plus souvent utilisée est leur propre temps. Parmi les façons dont elles apportent leurs propres ressources en temps, citons la couverture des pénuries de personnel, la participation au développement professionnel, le soutien aux collègues et la communication avec les parents ou le soutien à ces derniers.*

Certaines éducatrices ont déclaré avoir utilisé leurs propres ressources financières pour compléter les budgets serrés des centres, principalement pour le matériel et les collations. Par exemple, certaines éducatrices interrogées ont prévu d'utiliser leur paiement d'entretien pour acheter des friandises et des jouets pour leurs classes.



## Créativité

*Les éducatrices font preuve d'une grande créativité et d'une grande capacité d'adaptation dans leur travail, décrivant comment elles appliquent les concepts de l'ÉPE dans des contextes basés sur le jeu pour improviser des opportunités d'apprentissage pour leurs élèves. Les éducatrices sont souvent à la recherche de nouvelles idées et techniques pour soutenir leur créativité lorsqu'elles choisissent des opportunités de développement professionnel.*

« J'ai vraiment adoré voir les liens et les moments de bonheur avec les enfants. Et puis simplement voir leur apprentissage se produire. Un de mes moments préférés a commencé lorsque quelqu'un a renversé sa boisson sur la table pendant que nous mangions et que j'ai posé [une] serviette en papier qui a aspiré l'eau et nous en avons parlé et j'ai dit, c'est ce qu'on appelle l'absorption. Et puis ils ont posé des questions à ce sujet. De très bonnes questions. Et cela s'est transformé en une activité d'apprentissage de deux mois autour de l'absorption. Comment différentes choses absorbent, et parler de ce que nous pensons qu'il va se passer, et puis planter des choses, voir comment elles ont absorbé l'eau... Ces petits moments d'apprentissage pouvaient se produire et se transformer en une énorme opportunité d'apprentissage. »



## Satisfaction professionnelle élevée

*Les éducatrices déclarent qu'elles aiment leur travail. Elles citent le plaisir de travailler avec les enfants, les possibilités de participation et les bons collègues. Plus de la moitié sont très satisfaites de l'horaire de travail et du nombre d'heures qu'elles travaillent.*

**Les éducatrices savent que leur travail est important, ce qui leur donne un sentiment d'utilité.**

De nombreuses directrices (75 %) conservent un travail pratique en classe en plus de leurs responsabilités administratives. Lors des entretiens, les directrices ont indiqué que cela était dû à un manque de ressources en personnel, mais elles considèrent ce lien permanent avec la salle de classe comme un aspect positif du travail, leur amour des enfants étant un facteur de motivation pour leur travail.



*Il est très important, lorsque vous vous lancez dans ce domaine, de toujours garder à l'esprit ce pourquoi vous êtes là. Il faut toujours essayer de garder cet amour. Il faut toujours essayer d'avoir l'esprit ouvert. C'est un domaine tellement gratifiant, mais vous ne pouvez pas vous attendre à ce que tout soit parfait, car ce n'est pas le cas, et c'est vraiment à vous d'essayer de faire de votre mieux. »*

Sources

2021 ECE Innovation Lab Primary Research Interviews. Kathleen Flanagan, Jane Beach and Petr Varmuza. "You Bet We Still Care: A Survey of Centre-Based Early Childhood Education and Care in Canada. Highlights Report." 2013.  
Christine Saulnier and Lesley Frank. "Unappreciated and underpaid" Early Childhood Educators in Nova Scotia. 2019.



## Réseaux de soutien par les pairs

*Les éducatrices partagent des informations et s'offrent un soutien émotionnel et professionnel par le biais de réseaux informels. Certains de ces réseaux sont créés en travaillant ou en suivant des formations ensemble, d'autres utilisent les médias sociaux tels que les groupes Facebook pour obtenir des conseils sur des défis communs.*

Les relations entre les éducatrices varient beaucoup d'un centre à l'autre. Certaines éducatrices ont déclaré que la dynamique d'équipe était une partie très enrichissante et utile du travail, tandis que d'autres ont déclaré que la dynamique d'équipe était très difficile, et quelques-unes ont décrit l'environnement de travail comme « toxique ».

# Personas et Cartes de parcours : Des outils pour donner vie à la recherche

*Les personas et les cartes de parcours sont des outils de conception utilisés pour ancrer les discussions et les décisions de collaboration dans le contexte des personnes concernées par le problème abordé (ou la solution potentielle en cours de conception), et pour donner un sens à leurs interactions avec les services ou les processus.*

Les personas sont des archétypes utilisés pour représenter les personnes tout au long du processus de conception (Cooper, 1999), en distinguant des types de personnes à travers les caractéristiques de leur situation, leurs valeurs, leurs attitudes, leurs comportements ou leurs besoins. Les cartes de parcours illustrent en étapes discrètes la manière dont différents personas naviguent dans un processus ou un service, généralement depuis le moment où ils en prennent connaissance jusqu'au moment où ils terminent le processus et quittent le service. Utilisés ensemble, ces outils nous permettent de réfléchir de manière critique à la façon dont différentes personnes peuvent faire l'expérience d'un service, et à la façon dont nous pouvons imaginer un service ou un processus pour créer de meilleures expériences.

La création des personas utilisés dans le Labo ÉPE s'est appuyée sur l'analyse des entrevues réalisées avec des ÉPE du Canada atlantique pendant la phase de découverte du Labo. Ils ont été présentés aux équipes lors de la soirée de collecte des données et ont servi de base à l'élaboration de cartes de parcours décrivant comment les éducatrices de chaque province se déplacent dans le processus de recherche et de suivi de la formation. Les personas et les cartes de parcours ont été continuellement revisités tout au long du processus du Labo afin d'ancrer les discussions et les décisions de conception dans le contexte de l'expérience vécue des quarante-deux (42) ÉPEs qui ont partagé leur histoire avec nous.

**Une analyse thématique des entrevues a permis de dégager quatre archétypes d'éducatrices distincts, représentant des éducatrices à différentes étapes de leur carrière et de leur parcours d'apprentissage :**

- ▶ *Apprentie indécise*
- ▶ *Praticienne expérimentée*
- ▶ *Apprenante experte*
- ▶ *Leader visionnaire*



### Apprentie indécise

*Pragmatique et curieuse: apprendre ce que signifie travailler dans l'éducation de la petite enfance. L'apprentie débutante est relativement nouvelle dans le domaine et essaie de savoir si cette carrière est bonne pour elle. Elle commence en ÉPE parce qu'elle a besoin d'un emploi et qu'elle aime les enfants, mais elle ne sait pas si elle doit s'engager dans une carrière en ÉPE et obtenir sa certification.*



### Praticienne expérimentée

*Expérimentée et dévouée: dispenser l'éducation de la petite enfance sans formation ni reconnaissance. La praticienne expérimentée se fait dire qu'elle devrait se qualifier. Elle a travaillé dans ce domaine pendant des années et aimerait bien bénéficier de la reconnaissance et de l'augmentation de salaire que lui apporterait une qualification, mais l'idée de retourner à l'école et d'être traitée comme une débutante l'accable.*



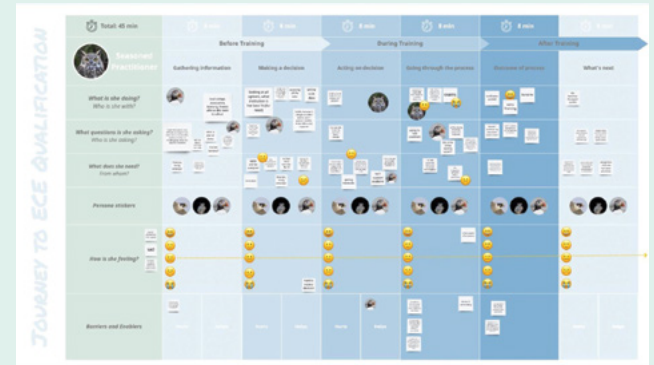
### Apprenante experte

*Instruite et perspicace: recherche les occasions d'apprendre, d'adapter et d'appliquer les meilleures pratiques. L'apprenante experte s'efforce de fournir la meilleure éducation possible aux enfants de sa classe. Elle adore apprendre, mais elle est frustrée par l'écart entre la théorie et la pratique, entre ce qui est enseigné à l'école et dans les cours de perfectionnement professionnel et la réalité de son lieu de travail.*



### Leader visionnaire

*Passionnée et dotée d'une vision d'ensemble: elle plaide pour l'amélioration et la professionnalisation du domaine. La leader visionnaire vise l'excellence dans le domaine. Elle est consciente de l'impact considérable d'une éducation de qualité pour la petite enfance sur les enfants, leurs familles et les communautés, mais se sent limitée par une société qui comprend mal et sous-estime la profession.*



Voici un exemple d'une des cartes de parcours que les équipes ont complétées dans Miro.

### Les équipes ont été invitées à réfléchir aux principaux enseignements et implications soulevés par chacun des personas.

Sur la base de la question initiale qui a réuni le laboratoire, nous avons demandé à chaque équipe provinciale de cartographier le parcours actuel vers la qualification pour les apprenties débutantes et les praticiennes expérimentées, en indiquant les endroits où le parcours s'interrompt ou s'arrête, si nécessaire. La cartographie collaborative de ces parcours a donné aux équipes un aperçu de l'expérience des éducatrices sur la façon dont la formation est actuellement entreprise et leur a permis d'explorer les défis et opportunités existants pour une innovation potentielle.

Les équipes ont ensuite été invitées à réfléchir à un élément du parcours actuel et à le classer par ordre de priorité pour le reste du laboratoire, afin de servir de base aux concepts d'innovation sociale développés lors de la phase suivante, l'idéation.



## Apprentie indécise

**Pragmatique + curieuse : apprendre ce que signifie travailler dans l'éducation de la petite enfance.**

L'apprentie indécise essaie de voir si c'est la bonne carrière pour elle. Elle commence en ÉPE parce qu'elle a besoin d'un emploi et qu'elle aime les enfants, mais elle ne sait pas si elle doit s'engager dans une carrière d'ÉPE et obtenir sa certification.

Un bon soutien pour ce type d'éducatrice est une combinaison de modélisation et de conseils pratiques de la part du personnel senior. Les principaux obstacles à la formation sont le manque de temps et de ressources financières pour aller à l'école, et le fait de ne pas voir l'ÉPE comme une bonne option de carrière.



*Je n'ai même pas d'enseignante à plein temps parce qu'elle est tout le temps appelée à des tâches administratives. Et c'est une grande salle de classe à nettoyer et à ranger après les enfants et les jouets et la COVID. Et puis je suis censée nettoyer quelques cages d'escalier et laver le plancher. Et tout cela après s'être occupé d'enfants très, très actifs toute la journée. Et puis aller suivre des cours et faire des projets. »*

*- Éducatrice de la petite enfance du Canada atlantique*



### Objectifs

- ▶ Apprendre le métier
- ▶ Obtenir la certification (ou pas)
- ▶ Trouver un plan de carrière
- ▶ Subvenir à leurs besoins et/ou à ceux de leur jeune famille



### Ce qui blesse

- ▶ Être ignorée / le personnel d'encadrement et la directrice sont trop occupés pour répondre aux questions
- ▶ Hors du circuit des décisions et des communications
- ▶ L'exclusion des possibilités de développement
- ▶ Faible rémunération (ne peut se permettre une formation supplémentaire)



### Besoins

- ▶ Montrer comment le travail est effectué et pourquoi
- ▶ Apprendre « comment travailler » – leur propre façon de concilier travail et vie privée
- ▶ Un avenir qui inspire et motive
- ▶ Un salaire de subsistance
- ▶ Un sentiment d'appartenance avec les collègues et les pairs
- ▶ Bien-être
- ▶ Soutien des collègues et des pairs



### Ce qui aide

- ▶ Des conseils pratiques et des modèles de comportement
- ▶ Donner de l'espace pour explorer les possibilités de carrière et essayer de nouvelles choses
- ▶ Se connecter aux ressources pour le développement, y compris les programmes de perfectionnement professionnel et gouvernementaux pour soutenir la certification de la formation
- ▶ Développement formel de l'équipe, coaching en équipe

## Apprentie indéconse

### Ce qui se voit

- Des éducatrices qui se sentent à l'aise et confiantes dans leur rôle
- Des collègues plus âgées qui n'ont pas les moyens de prendre leur retraite
- **Des collègues plus expérimentées qui ne peuvent pas progresser en raison d'un manque de qualifications**
- Des collègues ayant un deuxième emploi pour subvenir aux besoins de leur famille
- Les directrices qui prennent le relais, restent tard, sont épuisées et n'ont pas le temps de répondre à des questions stupides
- Des éducatrices certifiées qui font de la formation continue et viennent travailler avec de nouvelles idées
- Des salariées désengagées qui font le strict minimum et ont des routines qui les aident à passer la journée
- **Des éducatrices dévouées qui sont épuisées et doivent prendre des congés pour cause de stress**
- Des spécialistes qui travaillent individuellement avec des enfants ayant des besoins particuliers
- Esthétique enfantine: dessins animés, animaux, couleurs vives et audacieuses, apprentissage de base, bords souples et textures
- Un mobilier à l'échelle des enfants (des chaises et des tables de taille enfant, des toilettes et des éviers de taille enfant)
- **Nez qui coule, bave, régurgitations, nourriture désordonnée, caca, pipi – c'est constant**
- Un nettoyage rapide à faire et à quitter dès que les derniers enfants sont partis

### Ce qui s'entend

- Les voix bienveillantes et patientes des éducatrices pour les enfants
- Voix d'enfants disant des choses comiques ou douces (l'enfance est magique)
- **Collègues et directrice se plaignant des autres employées, des salaires, des bénéfices et des conditions de travail**
- Les frustrations et les problèmes des parents, parfois des voix dures, parfois des voix tristes
- Brouhaha constant d'enfants qui crient, pleurent, chantent, rient et jouent
- La même musique pour enfants
- Des histoires pour enfants
- Calme (sieste – ce sont généralement elles qui font la sieste pendant que les autres font des travaux préparatoires ou prennent leur pause)
- Instructions sur les tâches à accomplir (travail)
- Conseils et soutien sur ce qu'il faut faire (vie personnelle)
- Conseils de carrière
- Histoires de choses folles que des collègues ont vécues dans leur travail (« Cette fois-là... »)

### Sentiment de

- **Être heureuse avec les enfants / ou réalise qu'elle ne l'est pas**
- Sécurité, qu'elle peut compter sur le personnel senior et la directrice pour comprendre les choses
- La certitude que cet emploi sera toujours disponible
- **Manque de confiance en soi lorsqu'elle pense à son propre avenir**
- Être préoccupée par l'argent

## Apprentie indéconse



### Pense

- **Wow, il y a beaucoup de défis dans cette carrière**
- Ne pas trop se préoccuper de l'avenir, se concentrer sur ce qui est bon en ce moment et décider plus tard
- Je sais comment gagner plus d'argent, mais je ne suis pas sûre de vouloir investir pour y parvenir
- Ça ne ressemble pas à un bon choix de carrière



### Fait

- **Ce que lui disent les responsables et la directrice**
- Travailler pendant les heures de travail, et non en dehors de celles-ci, sauf si on le lui demande
- **Observer ce que font les autres et comment cela les affecte**
- Découvrir ce qui est requis pour la certification et ce que cela coûte
- Suivre un cours en ligne, tel que Intro à ÉPE
- Chercher un autre emploi



### Dit

- « Je vais essayer ceci pendant un moment »
- **« Wow, j'adore ça! » / « Ouf, c'est affreux »**
- « C'est facile d'obtenir un emploi dans ce domaine »
- « Je ne sais pas combien de temps je vais rester »
- « C'est plus difficile que je ne le pensais »



## Praticienne expérimentée

*Expérimentée + dévouée : délivrer l'ÉPE sans formation ni reconnaissance.*

La praticienne expérimentée se fait dire qu'elle devrait se qualifier. Elle a travaillé dans ce domaine pendant des années et aimerait beaucoup bénéficier de la reconnaissance et de l'augmentation de salaire que lui apporterait une qualification, mais elle est dépassée par l'idée de retourner à l'école et d'être obligée d'aller à l'université. D'être traitée comme une nouvelle venue.

Un bon soutien à ce type d'éducatrice la rejoint là où elle en est dans sa carrière. Les principaux obstacles à la formation sont le manque de ressources financières, la fatigue et la nécessité de repartir de zéro.



*Les exigences et le stress qui pèsent sur les éducatrices deviennent assez épuisants. J'ai la cinquantaine et je suis là depuis 20 ans, mais je trouve que les journées sont de plus en plus épuisantes parce que c'est très chargé. Et avec la COVID aussi maintenant, il y a certaines règles que vous devez suivre et tout. Je ne pense pas que la société en général comprenne le type de travail que font nos propres éducatrices de l'enfance. L'éducation pour elles, c'est important. Elles doivent savoir ce qui se passe dans le centre et ce que les éducatrices font pour leurs enfants. Certaines familles le comprennent, mais beaucoup d'autres ne le comprennent pas. »*

- Éducatrice de la petite enfance du Canada atlantique



### Objectifs

- ▶ Reconnaissance de l'expérience dans le domaine
- ▶ Des options de retraite sûres
- ▶ Obtenir une certification (ou non)



### Ce qui blesse

- ▶ La nécessité de quitter son emploi pour se former
- ▶ Le coût de la formation
- ▶ **Burnout**
- ▶ Le manque de possibilités d'avancement professionnel pour leur niveau de certification
- ▶ Structure rigide de ce qui est admissible à la certification



### Besoins

- ▶ Un soutien personnalisé pour la mise à jour des pratiques établies
- ▶ Salaire de subsistance
- ▶ Comprendre la raison des changements d'approche
- ▶ Prestations de retraite
- ▶ Bien-être
- ▶ Soutien des collègues et des pairs



### Ce qui aide

- ▶ L'amour du travail
- ▶ Les enfants
- ▶ **Collègues – bonnes relations professionnelles et sociales**
- ▶ Soutien institutionnel pour une formation sur mesure

## Praticienne expérimentée



### Ce qui se voit

- Les nouvelles diplômées qui arrivent à des postes plus élevés et qui ne savent pas comment travailler avec des enfants
- Les possibilités de formation vont aux personnes déjà « qualifiées »
- **Des pratiques et des classes qui changent**
- Collègues épuisées
- Des collègues qui se soutiennent mutuellement
- Les enfants jouent et apprennent
- Plus d'enfants présentant des comportements difficiles



### Pense

- **Il est trop tard pour retourner à l'école**
- **Ce serait bien de prouver ma valeur**
- L'augmentation de salaire serait fantastique
- Il est de plus en plus difficile de se relever
- Je ne sais pas combien de temps encore je peux faire ce travail
- Les personnes qui établissent les règles ne comprennent pas le travail



### Dit

- « L'école n'est pas pour moi, pour les éducatrices »
- **« Je ne peux plus accepter de travail, je suis épuisée »**
- « Je veux avoir de l'aide, j'ai besoin de respirer »
- **« Je ne devrais pas avoir à recommencer à zéro »**
- « Nous sommes bien plus que des gardiennes d'enfants »
- « Nous sommes une deuxième famille »
- « Nous sommes un lieu sûr »
- « J'aime les enfants »



### Ce qui s'entend

- Les choses ont changé, ce n'est plus comme ça qu'on est censé faire
- **Il va bientôt être obligatoire d'obtenir son niveau 1**
- D'autres praticiennes expérimentées se sont plaintes du stage qu'elles ont dû faire
- « Tu es la meilleure » de la part des enfants
- « Vous n'êtes que des gardiennes d'enfants » du public
- Préoccupation des politiciens et des médias
- Encouragements pour les enseignants pendant la COVID, mais pas pour les éducatrices



### Sentiment de

- Fatiguée et négligée
- Préoccupée par l'argent
- **Comme si je fonctionnais en mode de survie**
- Confiance dans ses propres capacités à travailler avec les enfants
- L'amour des enfants
- Embarras / honte pour le malentendu et le manque de respect pour leur profession
- **Des moments de bonheur:**
  - quand une apprentie indécise effrayée prend de l'assurance
  - quand un enfant se souvient comment faire quelque chose
  - lorsqu'un parent raconte une histoire que son enfant lui a racontée la veille



### Fait

- **Éduque, soigne, joue, habille les enfants, change les couches, nettoie la chambre, documente**
- **Soutient les apprenties indécises**



## Apprenante experte

**Instruite + perspicace : recherche les occasions d'apprendre, d'adapter et d'appliquer les meilleures pratiques.**

L'apprenante experte s'efforce de fournir la meilleure éducation possible aux enfants de sa classe. Elle adore apprendre, mais elle est frustrée par l'écart entre la théorie et la pratique, entre ce qui est enseigné à l'école, le développement professionnel et la réalité de son lieu de travail.

Un bon soutien à ce type d'éducatrice crée un espace pour lui permettre de mettre en œuvre le changement. Les principaux obstacles à cela sont les autres exigences permanentes en termes de temps et le manque de ressources.



*J'ai vraiment adoré voir les liens et les moments de bonheur avec les enfants. Et puis juste voir leur apprentissage se produire. »*

*- Éducatrice de la petite enfance du Canada atlantique*



*Je suis quelqu'un qui aime la connaissance. Donc je veux dire, je le recherche de toute façon. On nous demande d'avoir 45 heures en trois ans. J'en suis à un an et demi, et j'ai atteint 75 heures qui, je le sais, me serviront à coup sûr. »*

*- Éducatrice de la petite enfance du Canada atlantique*



## Objectifs

- ▶ Être fier de l'enseignement que je suis en mesure de dispenser aux enfants de ma classe ou de mon centre
- ▶ Croissance et développement en tant qu'éducatrice
- ▶ Subvenir à mes besoins et/ou à ceux de ma famille



## Ce qui blesse

- ▶ Manque de ressources en classe : financières, soutien du personnel pour le ratio, soutien pour les besoins spéciaux
- ▶ Contrôle de l'accès aux opportunités de perfectionnement professionnel / rareté de l'apprentissage
- ▶ Charge de travail impossible
- ▶ Haute responsabilité / faible contrôle



## Besoins

- ▶ Formation adaptée au contexte
- ▶ Bien-être
- ▶ Ressources pour mettre en œuvre l'apprentissage
- ▶ Soutien des collègues et des pairs



## Ce qui aide

- ▶ Personnel de soutien pour le nettoyage, les moments de transition pour les enfants (sortie, vaisselle)
- ▶ Accès à des connaissances spécialisées appliquées dans le contexte de la classe (pratique, théorie-pratique)
- ▶ Des descriptions claires et précises des possibilités de formation (savoir ce que l'on obtient)
- ▶ Formation au leadership pour les directrices et les propriétaires afin de fournir un meilleur soutien en matière de ressources humaines

## Apprenante experte



### Ce qui se voit

- Le personnel junior qui peine à trouver sa place dans l'équipe / le domaine
- **Des directrices dont le salaire n'est pas beaucoup plus élevé, mais dont les responsabilités sont beaucoup plus grandes**
- Les responsables de programmes et les professionnelles de l'éducation de la petite enfance bénéficient de conditions de travail plus souples
- **Celles qui travaillent dans le système public (anciens collègues ou mentorées) avec les mêmes qualifications qui gagnent plus d'argent, ont moins de responsabilités et travaillent moins d'heures**
- Collègues ayant de sérieux problèmes financiers et de santé
- Les instructrices de développement professionnel ayant moins d'éducation et/ou d'expérience
- Inspecteurs: quel est leur rôle?
- Des spécialistes disposant d'une expertise très appréciée dans le domaine de l'éducation aux besoins spécifiques
- Les parents qui luttent contre les circonstances de la vie – ils voient la honte, l'absence, la colère, débrouillardise, gratitude, peur
- Les parents apprécient davantage les éducatrices depuis le début de la pandémie



### Ce qui s'entend

- «Tu es si intelligente, tu aurais pu faire autre chose» de la part de tout le monde
- «Ça doit être si facile, tu t'assois et tu regardes les enfants jouer toute la journée, non?» de tout le monde
- «Pourquoi ne font-ils que jouer toute la journée? Ne devraient-ils pas se préparer à apprendre à l'école?» des parents
- Plainte de la directrice concernant le manque de personnel et d'autres problèmes de personnel
- «Que dois-je faire à ce sujet?»
- «Comment dois-je m'y prendre?» de la part d'un stagiaire ou d'un junior
- «Qu'a mangé mon enfant aujourd'hui?» (de la part de parents, à minuit via FB Messenger ou WhatsApp)
- **«Maman, pourquoi dois-tu travailler aujourd'hui? C'est samedi.» de la part de ses propres enfants**
- «Essayez ceci dans votre salle de classe... cela prend du temps de préparer et d'obtenir ces articles spéciaux» du DP



### Sentiment de

- **L'accablement d'être le point de convergence de tant de besoins et d'exigences**
- L'amour pour les enfants
- **Détermination à continuer à atteindre les objectifs du programme d'études**
- Jugement de soi pour avoir échoué dans certains domaines
- Frustration de ne pas pouvoir tout faire
- **Fierté des réalisations et de la croissance des enfants**
- Sur la défensive face à la perception erronée du domaine de l'ÉPE
- S'inquiéter pour les enfants qui passent à travers les mailles du filet
- Satisfaction que ce travail est important et qu'ils le font bien

## Apprenante experte



### Pense

- **Ce travail est si important! Mais personne ne semble le comprendre**
- Tout le monde se concentre sur les mauvaises choses – il s'agit des enfants, de leur apprentissage et de leur croissance
- **Qu'est-ce que je fais maintenant, en termes de carrière? Peut-être que je devrais quitter la salle de classe...**
- Les enfants me manqueraient vraiment
- Dois-je aller dans un petit centre, pour l'environnement confortable où j'ai plus de liberté pour mettre en œuvre ma vision de la classe? Ou devrais-je aller dans un grand centre, où j'ai plus de possibilités pour de l'avancement et plus de ressources pour la formation?



### Fait

- **Arriver tôt et rester tard pour faire les préparatifs et la paperasse**
- Se documente à son propre rythme sur les techniques et la théorie de l'ÉPE
- Tenir à jour sa certification ÉPE
- Prend toute la formation qu'elle peut se permettre / est financé par le centre
- Essaie de nouvelles choses en classe
- Suivre les besoins d'apprentissage des enfants et les défendre auprès de la directrice
- Encadrer (de manière informelle et formelle) le personnel junior
- **Préconise et rassemble des ressources pour le matériel de classe, et sa vision de l'environnement de la classe**
- Cherche à établir des liens avec d'autres éducatrices lors d'événements de formation



### Dit

- **« Je suis une éducatrice, pas une gardienne d'enfants »**
- « Sur la base de recherches récentes, l'apprentissage par le jeu est une préparation à l'école primaire adaptée à l'âge des enfants »
- **« Je suis si fière des enfants de ma classe »**



## Leader visionnaire

*Passionnée + penseuse à vue globale : plaide pour l'amélioration et la professionnalisation du domaine.*

La leader visionnaire vise l'excellence dans le domaine. Elle est consciente de l'impact significatif d'une éducation de qualité pour la petite enfance sur les enfants, leurs familles et les communautés, mais se sent limitée par une société qui comprend mal et sous-estime la profession.

Un bon soutien à ce type d'éducatrice amplifie la visibilité et la valeur de l'ÉPE. Les principaux obstacles sont le sous-développement de la main-d'œuvre et l'absence de systèmes sectoriels permettant d'activer leur potentiel de leadership.



*Si l'on considère le domaine de l'ÉPE dans son ensemble, je pense qu'il doit être davantage reconnu comme une véritable profession. Nous avons besoin de formation et de développement professionnel. Et avec cela, nous avons besoin de salaires qui soient compétitifs avec ce que nous faisons réellement. Les éducatrices consacrent énormément d'énergie dans ce domaine. Et je pense que pour continuer à avoir des gens qui restent dans ce domaine à long terme, elles ont besoin d'une reconnaissance financière. Et je sais que l'Î.-P.-É. a fait un excellent travail avec son augmentation de salaire, mais tout le monde doit être au même niveau. Il faut que ce soit généralisé et que ce soit plus. »*

- Éducatrice de la petite enfance du Canada atlantique



### Objectifs

- ▶ **Mettre en œuvre la vision d'une excellente éducation de la petite enfance**



### Besoins

- ▶ **Une main-d'œuvre formée, motivée et dotée de ressources suffisantes**
- ▶ Bonnes relations avec les autres parties prenantes du système
- ▶ Bien-être
- ▶ Soutien des collègues et connexion avec les pairs



### Ce qui blesse

- ▶ Ne pas être en mesure de trouver ou de garder du personnel qualifié
- ▶ **Ne pas être en mesure de combler les écarts de compétences au sein de l'équipe existante**
- ▶ Concurrence avec le système scolaire
- ▶ Épuisement professionnel et rémunération



### Ce qui aide

- ▶ **Pouvoir entrer en contact avec des dirigeants partageant les mêmes idées**
- ▶ Se rappeler pourquoi c'est important

## Leader visionnaire

### Ce qui se voit

- **Départ du personnel qualifié pour le système scolaire / les postes gouvernementaux**
- Le personnel revient de la formation revigoré par de nouvelles idées
- Une couverture médiatique importante et une préoccupation pour les enseignantes et enseignants pendant la COVID
- Le personnel fait la différence dans la vie des enfants
- Des moments particuliers de connexion et d'émotion entre l'équipe et les enfants
- **Pas assez de possibilités de formation de qualité pour le personnel**
- L'équipe qui arrive au travail malade
- L'équipe s'épuise
- Augmentation du nombre d'enfants ayant des besoins spéciaux

### Ce qui s'entend

- Vous devez rester ouvert
- Les enseignants et enseignantes sont des travailleurs essentiels
- S'il y avait plus d'hommes dans ce travail, nous serions mieux payés
- Nous avons besoin de plus de matériel
- **Nous avons besoin de plus de personnes**
- L'heure de la sieste n'a pas de sens
- **Les étudiants et étudiantes sont désemparés**
- Les jours sont trop longs
- Ce n'est pas ce que j'attendais
- Pouvez-vous me montrer comment faire ?
- Pourquoi ?
- Je n'ai pas le temps
- Et si on essayait ça ?

### Sentiment de

- Fierté dans le rôle d'éducatrice
- Des moments de bonheur:
  - Quand elle regarde d'autres éducatrices coacher les nouveaux membres de l'équipe
  - Lorsqu'elle voit les nouveaux membres de l'équipe devenir à l'aise avec les enfants
  - Lorsque les membres de l'équipe suggèrent de nouvelles approches après la formation
- Invisible et non valorisée en tant que professionnelle
- Détresse lors du départ des bonnes éducatrices
- **Compassion pour l'équipe**
- Vous êtes pris entre le marteau et l'enclume lorsqu'il s'agit de les rémunérer
- Frustration à l'égard d'un système qui ne respecte pas ou ne soutient pas le travail dont il dépend
- **Détermination à mettre en œuvre le changement à l'intérieur et à l'extérieur du centre**

## Leader visionnaire



### Pense

- J'aimerais pouvoir donner à l'équipe ce dont elle a besoin
- J'aimerais pouvoir amener cette équipe là où elle doit être
- **Les choses pourraient être tellement mieux si mes éducatrices se concentraient sur l'éducation...**
- Il y a tellement de potentiel chez les enfants
- Il y a tellement de potentiel dans ce domaine
- **Nous préparons les enfants à la vie / au système scolaire**
- Nous créons des expériences qui ont un impact réel
- Nous pouvons changer les choses pour le mieux



### Fait

- Politique de la porte ouverte pour que les éducatrices puissent demander de l'aide
- Passe beaucoup de temps à redémarrer des tâches interrompues
- Rechercher des possibilités de formation pour l'équipe et **soutenir financièrement la formation de l'équipe dans la mesure où les finances du centre le permettent**
- Administration, surveillance, mentorat, gestion, nettoyage, travail avec les enfants
- **Une formation continue en raison de la rotation du personnel**
- Défenseure de la profession
- Tout ce qu'elle peut pour embaucher les étudiantes qui ont obtenu de bons résultats lors des stages



### Dit

- **« Nous avons besoin d'une main-d'œuvre bien formée pour bien faire ce travail »**
- « Le gouvernement doit joindre l'acte à la parole »
- « La société ne comprend pas l'impact que nous avons sur le développement de leurs enfants »
- « Nous ne pouvons pas rivaliser avec le système scolaire »
- « A un moment donné, j'aborderai la politique »

# Phase d'idéation

Grâce à l'idéation, nous avons transformé les connaissances et les idées recueillies sur les défis et les opportunités dans le secteur de l'éducation de la petite enfance de l'Atlantique en concepts d'innovation sociale tangibles pouvant être testés avec le prototypage. Pour ce faire, nous avons utilisé plusieurs méthodes de conception, notamment l'idéation rapide, la cartographie des systèmes et l'analyse d'impact, afin de découvrir les possibilités d'innovation propres à chaque contexte provincial.

Au cours de deux sessions de laboratoire, les équipes ont travaillé de façon pratique avec les données recueillies et analysées lors de la phase de découverte, en réfléchissant à travers les lentilles de leur expérience vécue du secteur de l'ÉPE dans leur province pour créer des concepts d'innovation sociale vérifiables. Ce processus d'idéation a été alimenté par des présentations sur les meilleures pratiques dans d'autres provinces, le mentorat et les parcours éducatifs, ainsi que par une enquête sur les projets innovateurs dans le secteur de l'ÉPE à travers le monde.

Au Red River College, Ruth Lindsey-Armstrong, présidente des services communautaires, et Tanya Larter, coordinatrice académique du programme de travail sur l'éducation de la petite enfance, ont présenté leur modèle de parcours professionnel accessible par le biais de programmes de certification couplés à un soutien scolaire et à un mentorat. Leur programme est conçu pour rencontrer les étudiantes et étudiants là où ils en sont dans leur parcours éducatif et les aider à équilibrer les exigences du travail, des responsabilités familiales et de l'école.

Beth Kelly, directrice de la recherche et des partenariats en matière de développement de la petite enfance pour *Nova Scotia Workforce Projects*, a donné une conférence sur les programmes et les modèles visant à accroître l'accès à la formation en ÉPE en Nouvelle-Écosse.

Avec la cohorte francophone, Collette Aucoin, vice-présidente du Collège de l'Île à l'Î.-P.-É., a parlé du développement de leur nouveau programme de micro-accréditation et Sophie Letendre, conseillère aux projets stratégiques de l'Association québécoise des CPE, a parlé des initiatives sur lesquelles elle travaille pour recruter et retenir les ÉPE et des incitatifs à la formation qui existent au Québec pour aider les ÉPE à obtenir leur certification.

# Développement du concept

*Munie de données de recherche provenant de séances antérieures et d'exemples pratiques d'autres provinces, chaque équipe de laboratoire a suivi un processus d'élaboration de concept pour se concentrer sur un élément particulier de la problématique plus vaste des ÉPE.*

L'équipe de l'Île-du-Prince-Édouard a choisi le **mentorat**, l'équipe anglophone du Nouveau-Brunswick a choisi le **soutien aux études**, l'équipe francophone du Nouveau-Brunswick a choisi la **reconnaissance des acquis par l'expérience** et l'équipe de Terre-Neuve-et-Labrador a choisi la **planification du cheminement de carrière**.

Le travail pratique sur ces thèmes a été facilité par un atelier de cartographie des systèmes visant à classer par ordre de priorité les besoins de chaque province et à localiser les points de levier du changement que les équipes ont identifiés comme des endroits intéressants à expérimenter dans le système.

Une fois que les équipes ont choisi un point central pour leur innovation, nous avons utilisé des outils d'idéation de conception pour aider les équipes à réfléchir à des moyens potentiels de s'attaquer à ces points de leviers. Les équipes ont mis leurs idées en commun, en ont discuté, puis les ont à nouveau classées par ordre de priorité, pour finalement créer un concept de service. Enfin, les équipes ont travaillé avec des esquisses et des scénarios de ces concepts pour peaufiner leurs idées et parvenir à un consensus sur les éléments les plus importants de leur concept à tester au moyen d'un prototype réel.



# Phase du prototypage

Chaque équipe provinciale a travaillé avec un coach en conception intégrée de l'équipe NouLAB pour concevoir, mettre en œuvre et évaluer un prototype de terrain de leur concept d'innovation sociale. Les équipes ont identifié les éléments essentiels de leur concept qui pouvaient être testés avec un petit prototype réel et ont défini ce qu'il fallait apprendre de leur prototype pour évaluer leur concept et identifier les prochaines étapes.



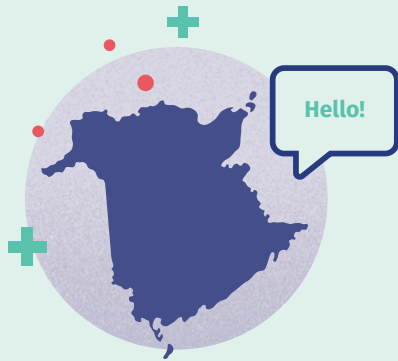
➤ Voici une capture d'écran de l'atelier sur le développement de prototypes.

En fonction du prototype spécifique, des centres d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, des éducatrices suppléantes, des administrateurs et d'autres personnes du secteur de l'ÉPE ont été recrutés pour participer aux programmes de prototypage et donner leur avis. Les tests en direct des prototypes ont été effectués au cours de l'été et de l'automne 2021, et l'évaluation a eu lieu en décembre 2021.

Le tableau suivant résume les prototypes et leurs principales conclusions, et indique où trouver les descriptions complètes de chaque prototype dans le présent rapport. Les principaux résultats et les recommandations concernant les prochaines étapes pour chaque prototype sont inclus dans leurs descriptions.

# Résumé des prototypes

Équipe	Défi	Prototype et résultats clés	Description du prototype
N.-B. Anglo	<u>Manque de temps pour les éducatrices qui travaillent : pour étudier, pour passer du temps avec leur famille, pour prendre soin d'eux-mêmes</u>	<p><b>Programme de soutien aux congés d'études</b></p> <p>Les congés d'études rémunérés ont apporté de multiples avantages aux ÉPE participantes: amélioration des notes, capacité à être plus présent au travail tout en étudiant, et augmentation de l'auto-efficacité et de l'intérêt pour la poursuite des études.</p> <p>Bien que l'utilité d'avoir des remplaçantes et remplaçants réguliers pour les ÉPE ait été affirmée, le prototype a mis en évidence le temps et les efforts que les centres doivent déployer pour recruter de nouveaux employés.</p> <p>Les éléments que les remplaçantes et remplaçants trouvent attrayants dans leur rôle varient selon l'étape de leur carrière d'éducation de la petite enfance, par exemple, s'il s'agit d'éducatrices et d'éducatrices de la petite enfance à la retraite, de nouveaux arrivants au Canada ou de nouveaux arrivants en ÉPE.</p>	p. 54
N.-B. Franco	<u>Adoption limitée de l'option d'ÉRA expérimentelle par les éducatrices expérimentées</u>	<p><b>Visualisation expérimentale d'un scénario d'ÉRA</b></p> <p>Le recrutement se fait à la dernière minute et il est difficile pour les éducatrices de le planifier.</p> <p>Le processus actuel de preuve de l'expérience professionnelle exige un niveau élevé de confiance et de mémoire de la part des propriétaires exploitants, il n'est pas fondé sur les compétences et il existe des ressources qui pourraient servir de base à un formulaire de liste de contrôle fondé sur les compétences.</p> <p>La tendance à perdre le personnel expérimenté au profit du système scolaire public une fois qu'il est qualifié décourage l'ÉRA pour les exploitants.</p>	p. 61
Î.-P.-É.	<u>Écart dans l'échelle de carrière des éducatrices expérimentées ayant des niveaux de certification plus élevés</u>	<p><b>Programme Centre-Mentor</b></p> <p>La combinaison de la formation par mentorat et du soutien des pairs a eu un impact positif sur les aspirations des ÉPE à faire progresser leur carrière par la formation.</p> <p>Les ÉPE ont fait état d'un sentiment de confiance accru parmi leurs pairs pour poser des questions et discuter des difficultés qu'ils rencontrent en classe.</p> <p>Les centres avec une pleine participation du personnel ont signalé un changement positif dans les conversations entre les membres du personnel.</p>	p. 66
T.-N.-L.	<u>Manque de soutien pour ceux qui aident les éducatrices à planifier leur carrière et à faire progresser leur éducation</u>	<p><b>Visualiser et soutenir le parcours éducatif</b></p> <p>Les administratrices se fient actuellement au bouche-à-oreille et à leur expérience antérieure pour trouver des réponses aux questions de leur personnel et aimeraient créer un réseau avec d'autres administratrices de centres et d'autres détentrices de permis sur lequel elles pourraient s'appuyer.</p> <p>Les participantes ont été très positives à l'égard du visuel, qui répondait au besoin d'une façon concise de communiquer le cheminement depuis la demande d'inscription à un programme jusqu'à la demande de certification pour un niveau supérieur.</p> <p>Les administratrices ont indiqué que le principal obstacle au soutien de leur personnel, à la mise en œuvre des ressources et à l'utilisation des outils partagés était leur propre temps et leur disponibilité.</p>	p. 73



### Descriptions des prototypes

## Nouveau-Brunswick anglophone: Soutien pendant les études



### Le défi

*Les ÉPE en activité ont une grande expérience et de nombreuses connaissances et sont souvent la pierre angulaire des CPE. De nombreux obstacles dissuadent ces praticiennes expérimentées de suivre une formation pour obtenir des titres de compétences. Celles qui étudient tout en travaillant peuvent augmenter leur risque d'épuisement professionnel en raison des exigences émotionnelles, physiques et cognitives accrues.*

L'équipe N.-B. a choisi de se concentrer sur la réduction d'un facteur de stress pour les ÉPE: la poursuite de la formation en vue d'obtenir des titres de compétences tout en travaillant. Le défi qui a été soulevé à maintes reprises au cours du laboratoire, et dont l'équipe a discuté le plus souvent, était **le temps**: le manque de temps pour étudier, pour passer du temps avec la famille et pour prendre soin de soi. Un membre de l'équipe ayant une expérience vécue a raconté comment elle devait dormir dans sa voiture pendant les pauses déjeuner parce que c'était le seul moment où elle pouvait se reposer.

L'équipe a décidé que le fait de donner aux ÉPE qui travaillent du temps pour étudier est essentiel au projet global d'accroître les qualifications du secteur sans perturber le service essentiel par l'épuisement professionnel des éducatrices et/ou la nécessité de quitter un poste rémunéré pour se concentrer sur les études. L'un des principaux obstacles à l'octroi de congés d'études à des employées non qualifiées par les CPE est le manque de remplaçantes ou de remplaçants fiables.



## Prototype : Programme de soutien aux congés d'études

À ce titre, le prototype d'Équipe N.-B. est un programme de soutien aux congés d'études pour les ÉPE qui travaillent. La vision originale et plus large consistait à créer un bassin provincial de suppléantes et de travailleuses de secours de grande qualité auxquelles les CPE pourraient faire appel pour couvrir les congés d'études des ÉPE (avec la possibilité, à plus long terme, d'élargir la portée du programme pour couvrir les congés de maladie et les vacances). De nombreux défis logistiques devraient être relevés pour mettre en œuvre une telle vision, mais les questions essentielles pour cette itération du prototype étaient les suivantes :

- ▶ Comment un congé d'études rémunéré pourrait-il avoir un impact sur l'expérience d'un ÉPE qui étudie tout en travaillant ?
- ▶ Comment le congé d'études rémunéré pourrait-il avoir un impact sur les opérations de les CPE ?
- ▶ Comment pourrions-nous cultiver une sous-liste de haute qualité ?  
En commençant par des explorations préliminaires de la sous-question : *qu'est-ce qui motiverait les individus à rejoindre une sous-liste ?*

### *Pour explorer ces questions, nous avons :*

- recruté quatre CPE dont une praticienne expérimentée qui était actuellement inscrite à un cours d'ÉPE du CCNB.
- aidé au recrutement de remplaçantes / secouristes pour travailler avec un seul CPE (inspiré par les apprentissages partagés par le *Red River College* et motivé par l'hypothèse qu'un nombre prédéterminé de quarts de travail et un site constant seraient préférés à la fois par le CPE et la remplaçante / secouriste).
- fourni un accueil rémunéré et assure un quart de travail par semaine pour le congé d'études de chaque praticienne expérimentée pendant douze semaines, en vue de prolonger pour une deuxième période de douze semaines si le placement se déroule bien et que toutes les parties concernées sont intéressées à continuer.

Quatre CPE ont été initialement recrutés, mais l'une d'entre elles a dû abandonner lorsqu'elle a décidé qu'elle ne pouvait pas gérer ses études tout en travaillant et a quitté son emploi pour étudier à temps plein avant qu'une remplaçante ne soit trouvée. Un aperçu des autres exploitantes de CPE, des ÉPE et des remplaçantes / secouristes participantes est présenté ci-dessous. Toutes les participantes ont été interrogées au début et au cours des dernières semaines de l'essai du prototype afin d'évaluer le prototype dans son objectif global de soutenir les ÉPE et le secteur sans perturber le service.



## CPE Rural à but lucratif

ÉPE – 6 ans d'expérience

*Élément déclencheur de la formation : les enfants sont maintenant plus âgés et on leur a demandé pendant l'entretien d'embauche.*

Assistante sociale – 20 ans d'ÉPE, récemment retraitée, n'a jamais été assistante sociale auparavant, a déjà été assistante sociale pour la garderie pendant 6 mois (recrutée par l'intermédiaire de sa fille qui travaille à la garderie).



## CPE de banlieue à but lucratif

ÉPE – 3 ans d'expérience

*Élément déclencheur de la formation : la co-enseignante principale est partie en congé de maladie et a réalisé qu'elle avait beaucoup à apprendre.*

Sous-titulaire – premier poste d'éducatrice de la petite enfance (elle avait auparavant travaillé dans un foyer pour personnes âgées pendant six ans), elle était sous-titulaire dans cette garderie depuis deux semaines (recrutée via Indeed).



## CPE urbain à but non lucratif

ÉPE – 2 ans d'expérience

*Élément déclencheur de formation : encouragée par des collègues de travail.*

Sous-titulaire – nouvel arrivant au Canada avec 7 ans d'expérience en ÉPE, étudiant actuellement pour un diplôme de 2 ans et sous-titulaire ailleurs (recruté via FB).



## Principales conclusions

### Impact sur l'expérience de l'ÉPE d'étudier tout en travaillant

En tant qu'ÉPE travaillant également à temps plein, chacune d'entre elles a décrit la nécessité d'étudier le soir et la fin de semaine pour répondre aux exigences du cours, les 2/3 d'entre elles intégrant activement le temps d'étude dans leur journée de travail pendant la sieste des enfants ou la pause déjeuner. Le stress d'essayer de réaliser la tâche impossible de concilier le travail, la vie et les études avait déjà des conséquences sur les ÉPE.

Deux tiers des ÉPE éprouvaient des difficultés à faire la transition vers les études, déclarant que l'école avait toujours été une lutte pour elles ou que les attentes élevées qu'elles s'imposaient provoquaient un certain degré d'anxiété.

Le congé d'études a été une expérience extrêmement positive pour les ÉPE. Les deux ÉPE interrogées ont vu leurs **notes s'améliorer**.

« Ça s'est mieux passé parce que les quelques premiers devoirs que j'ai faits avant le début du [congé d'études] m'ont été rendus avec des notes disant qu'ils avaient l'air bâclés. J'ai obtenu de meilleures notes depuis que j'ai eu ce jour de congé, et mon instructeur m'a dit que mes devoirs semblaient moins bâclés. »

- Éducatrice du N.-B.

« Ça m'a aidé pour mes notes, je n'ai jamais eu de telles notes de ma vie. J'ai le temps de m'asseoir et d'absorber les informations, je ne me sens pas aussi pressé qu'à l'université. »

- Éducatrice du N.-B.

Elles ont également ressenti un changement dans **leur capacité à fournir une ÉPE de qualité**.

« Parce que je savais que j'avais un jour de congé pour faire mes devoirs, j'ai pu être beaucoup plus présente au travail. »

- Éducatrice du N.-B.

« Pendant le premier mois, je faisais mes devoirs au travail. Je faisais mes devoirs pendant la sieste [...]. Maintenant, j'ai pu préparer tellement plus d'histoires d'apprentissage et de bricolages pour les enfants. [...] Même le simple aspect de la santé mentale a été incroyable. Je me sens beaucoup plus reposée en allant à l'école cette année. Ma co-enseignante a remarqué une différence dans mon humeur, et je progresse de manière plus positive. »

- Éducatrice du N.-B.

Bien qu'elles trouvent toujours difficile d'étudier et de concilier études et travail, elles ont également déclaré avoir **davantage confiance** en leurs propres capacités d'apprentissage.

« J'ai davantage confiance en moi. Je n'ai jamais pensé que je pourrais aller à l'école à cause de ma lecture et de mon écriture. Je ne pensais pas que je pourrais le faire, mais maintenant j'obtiens des 80 et des 90. Je ne pensais pas que je pourrais le faire, mais je le peux! »

- Éducatrice du N.-B.

« J'ai appris en général, je peux m'appliquer mieux que je ne le pensais, je me débrouille bien quand on me donne les ressources. Le fait d'avoir un jour de congé m'a donné plus de motivation [et] un point de départ; je n'avais pas une grande confiance en l'université. En sachant que j'ai le temps de le faire, je peux vraiment m'appliquer. Peut-être que j'aime vraiment l'école. »

- Éducatrice du N.-B.

Ne sachant pas que le congé d'études allait être prolongé, une ÉPE avait déjà conclu un accord avec son employeur pour continuer à prendre un jour de congé d'études sans solde jusqu'à la fin de ses études. Le coût aurait été un obstacle pour l'autre ÉPE à prendre un congé sans solde.

→ Suite à la page 58



→ Suite de la page 57

### Impact sur les exploitantes de CPE

Les exploitantes ont tenu à participer à l'évaluation de ce prototype car elles comprennent les pressions que subissent les ÉPE lorsqu'elles étudient et travaillent en même temps. Plus qu'une simple mise à disposition de temps, elles ont vu là une occasion de soulager leurs ÉPE et de protéger leur santé mentale. Les soutiens existants se sont limités à être disponibles pour répondre aux questions et ont bénéficié d'un espace et d'un temps pour étudier pendant la journée, lors des pauses ou si la charge de travail le permettait. Les deux exploitantes étaient satisfaites de la manière dont le congé d'études s'est déroulé dans leur centre. Elles ont constaté des **effets positifs sur le bien-être des ÉPE** qui prenaient le congé d'études et y ont vu un moyen supplémentaire **d'accroître l'intérêt d'étudier tout en travaillant** (parallèlement au nombre croissant d'options de formations alternatives pour les ÉPE qui travaillent).

Au départ, les préoccupations des exploitantes concernaient les perturbations pour les enfants les jours où la remplaçante travaillerait, la possibilité qu'une remplaçante puisse s'intégrer efficacement à l'équipe avec un nombre d'heures aussi limité et la possibilité d'une augmentation de la charge de travail pour le reste du personnel régulier.

En raison de ces préoccupations, il était très important pour toutes les exploitantes d'avoir une remplaçante constante pour remplacer le congé d'études d'une seule ÉPE. Bien que les deux responsables aient trouvé que le recours à une travailleuse à temps partiel qui connaissait déjà la garderie était essentiel à la réussite de l'intégration à l'équipe et à une perturbation minimale pour les enfants, l'une d'entre elles était disposée à recruter de nouvelles remplaçantes spécifiquement pour les congés d'études à condition qu'elle puisse participer au processus d'entrevue. **Le fait d'avoir un coût associé deviendrait probablement un obstacle à la participation future** des exploitantes étant donné les finances déjà tendues des exploitantes privées.

### Culture de sous-liste de haute qualité

**Le processus de recrutement demandait beaucoup de travail.** L'un des centres sélectionnés comptait déjà une travailleuse de remplacement occasionnel dans son personnel, et il a été convenu qu'elle serait en mesure d'affecter cette travailleuse pour couvrir le quart de travail de son ÉPE qui venait de commencer à étudier pour obtenir son certificat d'ÉPE. Un modèle de description de poste a été créé par l'équipe du laboratoire et configuré par chacun des autres CPE. La description du poste a ensuite été partagée avec les réseaux de l'équipe et des CPE, et publiée sur CareerBeacon, Kijiji et Facebook Jobs. La grande majorité des candidatures (82 %) sont venues de Facebook Jobs.

Au total, nous avons reçu 28 candidatures pour les quatre postes affichés. Après examen, 10 d'entre elles ont été jugées aptes pour une entrevue (avec l'expérience pertinente demandée dans l'offre d'emploi).

L'un des sites participants a pu trouver et recruter une employée à temps partiel, que nous avons à nouveau accepté d'affecter un jour par semaine pour couvrir le congé d'études de l'ÉPE.

Pour le dernier site, une liste restreinte de trois candidates a été proposée. La première candidate ayant reçu une offre d'emploi a accepté l'offre mais ne s'est pas présentée au travail. Le poste a été réannoncé, avec une réponse moins importante. Deux candidates ont impressionné l'exploitant du centre, mais une seule était disponible au moment voulu. Une fois de plus, la candidate retenue a ignoré l'exploitant, ne se présentant jamais à son poste. L'exploitante du centre a alors repris contact avec l'autre candidate et a adapté les horaires de travail requis à son emploi du temps existant.

→ Suite à la page 59



→ Suite de la page 58

Les réflexions de nos participantes suggèrent que **les différents types de substituts ont des motivations distinctes** pour assumer le rôle de substitut. Une participante a été recrutée pour faire des quarts de travail occasionnels au CPE où travaillait sa fille. Il s'agissait d'une ÉPE retraitée ayant plus de 20 ans d'expérience qui s'ennuyait de travailler avec les enfants et qui cherchait une excuse pour se lever le matin et sortir de la maison. Cette expérience lui a offert des possibilités d'interaction sociale et de connexion dont elle avait grand besoin.

«  
*Cela m'aide à me sentir comme faisant partie d'une famille. Je ne regrette pas d'être sortie de la retraite, c'est bon pour moi. J'ai même été invitée à la fête de Noël, les filles me demandent toutes si je viens! Oui, je serai là.* »

- Remplaçante du N.-B.  
(retraîtée de l'ÉPE)

Une participante ne cherchait pas nécessairement à devenir remplaçante, mais cherchait des occasions de percer dans le domaine. Elle a postulé un poste à temps partiel, son premier en ÉPE. Elle aimait la variété du travail qu'offrait son poste (elle travaillait sur différents sites en plus de son quart de travail hebdomadaire pour couvrir son congé d'études) et pensait que d'autres personnes ayant quitté l'école pourraient bénéficier d'une expérience similaire.

«  
*Peut-être que quelqu'un qui vient de sortir de l'école secondaire pourrait tester le potentiel d'une carrière dans ce domaine. Quand j'ai quitté l'école secondaire, j'aurais aimé essayer. C'était un bon test pour moi, pour voir si j'aimais ça. En fait, je suis inscrite en septembre pour mon programme d'ÉPE.* »

- Remplaçante du N.-B.  
(nouvelle à l'ÉPE)

Une seule personne a été embauchée par le biais du processus de recrutement prototype, une nouvelle venue ayant plusieurs années d'expérience en tant qu'ÉPE à l'étranger et qui cherchait une expérience canadienne supplémentaire tout en travaillant à temps partiel et en étudiant pour obtenir son certificat d'ÉPE.

Contrairement aux exploitantes pour qui la constance du placement était très importante, elle l'était moins pour les substituts pour qui – à l'exception de la retraitée qui était heureuse de limiter ses heures de travail – acquérir de l'expérience et plus d'heures était une plus grande priorité.



## Prochaines étapes

L'évaluation de ce prototype de terrain a démontré les multiples avantages du congé d'études payé pour les ÉPE, notamment l'amélioration des notes, la capacité d'être plus présente au travail tout en étudiant, ainsi que l'augmentation de l'auto-efficacité et de l'intérêt pour la poursuite des études. Bien que ces résultats suggèrent que le congé d'études payé est une stratégie prometteuse pour accroître la capacité des ÉPE à obtenir leurs titres de compétences, une étude à grande échelle serait nécessaire pour mesurer l'impact du congé d'études payé sur la motivation des ÉPE et leur capacité à obtenir leurs titres de compétences.

Le prototype a également confirmé l'importance d'avoir des remplaçantes régulières pour les CPE et a mis en évidence les éléments du travail qui attirent les remplaçantes potentielles à différentes étapes de leur carrière en ÉPE. Cependant, le processus de recrutement de ce prototype nous a aussi donné un aperçu du temps et des efforts que les centres doivent consacrer au recrutement de nouvelles employées. Les itérations futures de ce travail pourraient envisager de développer des stratégies de recrutement pour :

- ▶ alléger la charge actuelle de recrutement et d'embarquement des CPE
- ▶ tirer parti des connexions existantes dans la communauté et des personnes suggérées comme de bonnes candidates par le prototype initial sur le terrain, en mettant particulièrement l'accent sur celles qui sont plus difficiles à atteindre par les méthodes de recrutement actuelles (par exemple, les adultes plus âgés et les nouveaux arrivants)
- ▶ constituer une cohorte de substituts par région/communauté

Enfin, la question de savoir comment financer les remplaçantes pour permettre aux éducatrices de se libérer pour étudier reste posée. L'expérimentation de structures organisationnelles et financières est nécessaire pour identifier un modèle économique durable pour cette initiative.



### Descriptions des prototypes

## Nouveau-Brunswick francophone: Évaluation et reconnaissance des acquis



### Le défi

*L'équipe francophone du Nouveau-Brunswick a envisagé un avenir dans lequel chaque éducatrice a accès à une formation individualisée basée sur ses forces et ses défis pour l'aider à combler les lacunes qui feront d'elle une ÉPE plus efficace.*

Pour concrétiser cette vision, l'équipe s'est concentrée sur l'amplification des efforts récents dans le secteur pour encourager les nombreuses éducatrices expérimentées qui travaillent actuellement dans des CPE agréés sans être certifiées à obtenir leurs titres de compétences en ÉPE.

En explorant ce point, l'équipe a découvert que le Collège communautaire du Nouveau-Brunswick (CCNB) offre actuellement une option d'évaluation et reconnaissance des acquis (ÉRA), grâce à laquelle les éducatrices peuvent faire reconnaître et accréditer jusqu'à 80 % de leur cours en prouvant leur expérience dans le domaine. Le CCNB a récemment réduit le nombre d'années d'expérience requises pour ce programme, le faisant passer de 10 à 3 ans. Bien que cette mesure augmente la portée potentielle de l'initiative, elle accroît également le besoin d'un processus rigoureux pour s'assurer que les lacunes en matière d'éducation des ÉPE sont identifiées afin que les ÉPE retournent au travail avec des qualifications accrues et que la qualité de l'éducation des éducatrices soit maintenue. Le processus actuel d'évaluation de la formation et de l'expérience passées de chaque éducatrice reste complexe et lourd. En particulier, le programme exige que l'expérience soit démontrée par des lettres d'employeurs et des observations d'instructeurs.

L'équipe a considéré que ces exigences constituaient un point sensible pour les CPE, les ÉPE et le personnel du CCNB, et a donc décidé de se concentrer sur la façon d'améliorer le processus d'évaluation et de reconnaissance des acquis de ces praticiennes expérimentées.

→ Suite à la page 62



→ Suite de la page 61

### Questions clés

**Les questions clés à l'origine de la vision initiale de ce prototype étaient les suivantes :**

- ▶ Comment les éducatrices peuvent-elles tirer parti des options d'évaluation et de reconnaissance des acquis (ERA)?
- ▶ Comment pourrions-nous établir des liens entre ce dont les étudiantes du CCNB ont besoin et ce que les exploitantes doivent fournir pour démontrer que les expériences des éducatrices sont liées à leurs compétences tout en maintenant une certification de qualité?

**Au cours du laboratoire, l'équipe a formulé des hypothèses qu'elle souhaitait explorer par le biais du prototype :**

- ▶ Les praticiennes expérimentées peuvent ne pas avoir la capacité technique, ne pas avoir les compétences linguistiques et ne jamais avoir eu l'expérience de remplir un formulaire pour démontrer leurs expériences comme l'exige le module.
- ▶ Les éducatrices et les exploitantes peuvent ne pas avoir suffisamment de temps pendant les heures de travail pour faire la démonstration ou l'évaluation des expériences.
- ▶ Les exploitantes peuvent ne pas avoir le temps ou les détails nécessaires pour évaluer les compétences.

## Prototype : Visualisation expérimentale d'un scénario d'ÉRA

Un scénarimage visuel a été créé pour illustrer le processus par lequel passent les éducatrices, depuis le moment où elles envisagent de retourner à l'école jusqu'à l'obtention de la certification par le biais du programme d'ÉRA. Il a été présenté aux propriétaires/exploitantes des CPE, aux éducatrices, aux représentants des collèges et aux employés du gouvernement ayant une expérience directe du programme d'ÉRA, soit en tant que supporteurs, anciens participants ou influenceurs. Le scénarimage visuel (voir l'annexe 4, p. 102) a été utilisé comme outil de réflexion, les intervenantes étant invitées à fournir des commentaires sur le programme, sur ce qui fonctionnait bien et sur ce qui pouvait être amélioré.

Après avoir travaillé avec l'équipe et le CCNB, on a découvert que l'ensemble du programme d'EPE du CCNB sera transformé en un programme axé sur les compétences en septembre 2023, de sorte qu'il serait inutile d'apporter de petits changements avant cette date. Cependant, les résultats de ce processus contribueront à l'élaboration du nouveau programme.



## Principales conclusions

Les parties prenantes ont confirmé lors des sessions de retour d'information que l'évaluation des pratiques (ou la mise à l'épreuve de l'expérience) était un défi et qu'elle permettait de mieux comprendre le travail administratif et cognitif des exploitantes de CPE. En outre, deux autres points douloureux ont été soulevés comme méritant une attention particulière: le processus de recrutement existant et les conséquences involontaires de la qualification.

Les résultats obtenus pour chacun de ces trois défis sont présentés ci-dessous, dans l'ordre où ils se présentent au cours de l'expérience des exploitantes et des éducatrices.

### Recrutement

Les intervenantes ont soulevé deux défis en ce qui concerne le processus de recrutement actuel: le court délai de recrutement et les exigences ambiguës du programme.

Le financement du programme d'évaluation et reconnaissance des acquis a été déterminé et alloué annuellement, ce qui entraîne des efforts de recrutement de dernière minute lorsque le financement est confirmé. Le recrutement pour le programme est souvent effectué par le personnel du programme au CCNB, qui visite les centres dans les deux semaines précédant la date de début du programme. Il est donc difficile pour les éducatrices de prendre une décision importante comme le retour à l'école dans un délai aussi court.

Le processus décisionnel est d'autant plus compliqué que de nombreuses éducatrices ne savent pas qu'elles peuvent obtenir des crédits pour leur expérience par le biais de l'ÉRA ou ne comprennent pas exactement comment cela fonctionne. Il y a beaucoup de confusion entre l'ÉRA expérientiel et l'ÉRA pédagogique:

- ▶ Les éducatrices pensent souvent qu'elles ne peuvent obtenir des crédits que pour une formation antérieure qu'elles ont déjà suivie, par opposition à l'obtention de crédits pour leur expérience en ÉPE.
- ▶ Elles ne savent pas à quelles parties du programme leur crédit expérientiel peut être appliqué.

En raison de l'absence de communication claire, il est difficile pour les éducatrices de prendre des décisions éclairées lors de la phase de recrutement.

«  
***J'ai fait tout mon cours avant de savoir ce qui serait accepté, je ne savais pas si je finirais en avril ou en juin. Enfin, l'ÉRA a remplacé le stage.*** »

- Éducatrice du N.-B. / alumni  
du programme ÉRA au CCNB

→ Suite à la page 64



→ Suite de la page 63

### *L'expérience de la preuve*

Actuellement, les éducatrices doivent demander à leur employeur de rédiger une lettre décrivant leur expérience. La lettre demande que les expériences suivantes soient décrites dans un centre d'éducation préscolaire agréé :

- ▶ Nombre d'années d'expérience
- ▶ Âge des enfants de votre groupe
- ▶ Nombre d'enfants sous votre surveillance
- ▶ Type de réglage
- ▶ Routine, tâches et responsabilités
- ▶ Les coordonnées complètes du centre de soins et d'éducation de l'enfant
- ▶ Nom, signature et rôle de la personne qui a écrit la lettre

D'après nos commentaires, la lettre n'est pas un problème pour les propriétaires / exploitantes, mais elle exige un haut niveau de confiance dans le fait qu'elles peuvent se souvenir de toute l'expérience de chaque employé. Le CCNB est à la recherche d'une liste de contrôle plus axée sur les compétences qui créerait un processus plus rigoureux permettant d'obtenir une qualité d'information plus détaillée sur les instructeurs afin de décider comment l'expérience de l'éducatrice pourrait être créditée pour remplacer la prise de certains cours.

La nécessité d'affiner le processus de preuve de l'expérience a été explorée par les observations des participantes au test selon lesquelles les exploitantes voient des éducatrices revenir au travail après avoir terminé avec succès leurs études, alors qu'elles n'ont toujours pas les compétences requises pour le poste.

### *Conséquence involontaire de la qualification*

En discutant des défis entourant la certification du personnel non formé, les exploitantes ont souligné qu'elles perdent souvent aussi celles qui ont des titres de compétences au profit du système scolaire public. À cet égard, le programme a un attrait quelque peu limité pour les exploitantes qui dépendent de ces membres essentiels de l'équipe pour atteindre les quotas et opérer en toute sécurité.



## Prochaines étapes

Les trois défis soulevés par les participantes au test de prototype font ressortir trois possibilités distinctes pour le travail futur.

Étant donné l'accent mis par la province sur l'augmentation du nombre d'éducatrices qui poursuivent leurs études, nos résultats suggèrent qu'une priorité devrait être de mieux comprendre et d'aborder les obstacles au recrutement dans le programme, et s'il est possible de développer une option avec plus de temps pour que les éducatrices puissent réorganiser leur vie et prendre la décision de s'inscrire au programme.

Lors de la réflexion sur les défis à relever pour prouver l'expérience qui ont été soulevés par les exploitantes, il a été mentionné qu'il existe des outils existants qui pourraient être utiles. Elles ont suggéré que les outils d'évaluation et d'accompagnement du personnel élaborés précédemment par le ministère de l'Éducation et Développement de la petite enfance du Nouveau-Brunswick constitueraient un bon point de départ pour élaborer une liste de contrôle axée sur les compétences que les employeurs pourraient remplir pour faire état de l'expérience de leur personnel. Lors de la mise à l'essai de cette liste, nous devons nous assurer qu'elle permet d'obtenir les renseignements nécessaires au CCNB sans ajouter un fardeau administratif trop lourd pour la propriétaire ou l'exploitante.

Enfin, les conséquences involontaires de la perte de personnel qualifié au profit du système scolaire ne peuvent être laissées sans réponse plus longtemps.

## Impact émergent : Association atlantique francophone de l'éducation à la petite enfance (AAFÉPE)

Dans la cohorte francophone du laboratoire, il y avait une équipe complète du Nouveau-Brunswick. Les trois autres provinces n'avaient pas assez de ressources humaines pour avoir des équipes complètes, alors nous avons invité des représentantes de chaque province du secteur francophone de l'ÉPE à participer aux ateliers de partage et d'analyse des données de recherche. (3 des 7 ateliers).

Ces trois ateliers ont permis de constater que chaque province travaille dans un contexte de langue minoritaire avec des ressources limitées et qu'il était nécessaire que les personnes travaillant dans le secteur de l'ÉPE francophone dans la région communiquent plus fréquemment pour partager les ressources, les possibilités de formation et les meilleures pratiques en matière d'ÉPE francophone. Nous avons animé deux discussions de suivi sur ce sujet et, à cette occasion, il a été décidé qu'une sorte de comité interprovincial devrait être formé.

Une autre initiative financée par le CCF ayant un mandat d'innovation à l'échelle de l'Atlantique, l'Association des collèges de l'Atlantique (ACA) a guidé un sous-comité composé de représentants des directrices d'ÉPE, des collèges/universités, des associations et du gouvernement de chaque province afin d'élaborer le mandat et la structure à présenter au comité plus large à l'automne 2021. Ce sous-comité travaille actuellement à l'élaboration d'un nom, d'un mandat, de financement et des premières mesures que l'Association pourrait prendre pour mieux relier les personnes qui travaillent dans le domaine de l'ÉPE francophone dans la région. Elles auront accès au fonds prototype pour tester l'idée au cours du printemps 2022.

► *Pour une liste complète des participantes à ces discussions, voir l'annexe 2, p. 96.*



### Descriptions des prototypes

## Île-du-Prince-Édouard: Mentorat intégré



### Le défi

*Grâce au processus de découverte et d'idéation du laboratoire, l'équipe de l'Î.-P.-É. s'est rendu compte qu'il existe une lacune dans l'échelle des carrières pour les éducatrices expérimentées et motivées ayant un niveau de certification élevé.*

Ces ÉPE, connues dans le cadre de notre projet sous le nom d'apprenantes expertes, sont des éducatrices passionnées dotées d'un potentiel de leadership qui n'ont pas actuellement de voie de développement de carrière leur permettant de travailler directement avec les enfants. Au lieu de cela, ces ÉPE brillantes et accomplies trouvent un avancement de carrière, un salaire plus élevé et de meilleures conditions de travail dans des emplois en dehors des CPE. La perte de cette expertise sur le terrain entrave la capacité des garderies à encadrer et à former efficacement les nouvelles éducatrices et réduit le nombre de directrices potentielles, ce qui exerce une pression supplémentaire sur la qualité globale du domaine.



## Prototype : Programme Centre-Mentor

L'équipe de l'Î.-P.-É. considère ces éducatrices expérimentées et motivées comme un levier pour influencer la qualité des services de garde à l'échelle de la province grâce à leur capacité potentielle à motiver et à soutenir leurs pairs moins qualifiés pour obtenir une certification plus élevée. Pour les activer, l'équipe a élaboré un concept de programme de mentorat qui crée un nouveau rôle de mentore-éducatrice intégré dans les centres. Ce concept comprend une formation au mentorat dans l'ensemble du centre, une nouvelle description de poste et une augmentation de salaire pour les mentores-éducatrices, ainsi qu'un nouveau domaine de développement professionnel autour du mentorat accessible à l'ensemble du secteur, y compris un réseau de soutien par les pairs et une communauté de pratique permanente pour les mentores-éducatrices. Dans la vision complète de ce programme, la mentore-éducatrice intégrée travaillerait en collaboration avec les directrices et directeurs de garderie et l'équipe d'accompagnateurs provinciaux de l'Î.-P.-É. pour partager le leadership pédagogique dans leur garderie et fournir un soutien aux autres éducatrices de la petite enfance qui apprennent sur le tas, relient la théorie à la pratique et développent leur carrière.

**Les questions clés qui ont encadré l'élaboration du prototype de l'Î.-P.-É. sont les suivantes :**

- ▶ Quels types d'apprentissage par mentorat et de soutien par les pairs répondront aux besoins des éducatrices de chaque centre ?
- ▶ Comment pourrions-nous structurer un programme afin d'offrir aux ÉPE de réelles possibilités d'évolution de carrière qui leur permettent de continuer à exercer directement auprès des enfants ?
- ▶ Comment pourrions-nous créer un programme reproductible qui augmente la qualité sur tout le terrain à l'Î.-P.-É. malgré les différences de niveaux de certification entre les cohortes de centres ?
- ▶ Comment pourrions-nous activer les apprenantes expertes en tant que ressource dans le système de l'ÉPE pour soutenir le développement des compétences et la rétention des éducatrices ayant moins de titres ou moins d'expérience ?

→ *Suite à la page 68*



→ Suite de la page 67

L'équipe du laboratoire de l'Î.-P.-É. a pu s'appuyer sur une mémoire institutionnelle collective lorsqu'elle a développé le prototype pour tester son concept. Elle avait identifié le mentorat comme un domaine d'intérêt pour leur concept parce qu'elle pensait qu'il réunissait efficacement les besoins et les capacités des apprenantes expertes et des éducatrices qui pourraient bénéficier d'une certification plus élevée. Cependant, elle connaissait l'histoire des tentatives précédentes de lancement de programmes de mentorat dans la province, dont aucune n'a duré. Certaines de ces tentatives échouées étaient dues au manque de soutien de la part du secteur ou à l'absence de bénéfices clairs de la participation, et un programme prometteur a été fermé en raison de réductions de financement sans rapport avec la performance du programme. Compte tenu de ces antécédents et du désir de l'équipe de faire évoluer la culture de travail du secteur vers la reconnaissance et l'autonomisation des éducatrices, l'équipe de l'Î.-P.-É. a décidé d'adopter une nouvelle approche du mentorat, basée sur le centre, en créant un processus novateur pour identifier et activer les éducatrices mentores.

### **Le prototype a testé trois éléments fondamentaux du concept de mentorat de l'équipe Î.-P.-É. :**

- 1** Une opportunité d'apprentissage par le mentorat pour développer l'ensemble du personnel du centre en tant que cohorte d'apprentissage, dans le cadre d'un atelier d'une demi-journée avec les consultantes en mentorat de l'ÉPE, Anne Marie Coughlin et Lorrie McGee Baird
- 2** Un processus anonyme de nomination par les pairs dans lequel les éducatrices pourraient choisir 2 ou 3 collègues éducatrices pour poursuivre l'apprentissage du mentorat et jouer un rôle de mentor plus important dans leur centre
- 3** Deux sessions de la Communauté de pratique avec les consultantes en mentorat, au cours desquelles les mentores-éducatrices désignées de chaque centre se sont réunies en un groupe pour échanger sur l'apprentissage entre pairs et la réflexion sur la pratique du mentorat



## Principales conclusions

Quatre centres d'apprentissage et de garde des jeunes enfants ont participé à l'essai du prototype, qui comprenait l'atelier d'une demi-journée, le processus de nomination par les pairs et les séances de la communauté de pratique. Des entrevues avant et après la participation ont été menées avec une directrice et au moins deux employées de chaque centre, pour un total de 24 entrevues. Dans les contacts initiaux et les entrevues préalables, nous avons posé des questions sur la situation actuelle du personnel et les besoins en matière de développement des compétences dans chaque centre, l'intérêt personnel des participantes pour le mentorat, le niveau de certification actuel et les attentes quant à ce que les participantes espéraient retirer de leur participation à l'essai du prototype.

Lors des entrevues préliminaires, nous avons appris que les éducatrices participantes étaient désireuses d'approfondir leurs compétences en mentorat, particulièrement en ce qui concerne le mentorat des étudiantes et étudiants du collège pendant leurs stages. Beaucoup ont exprimé l'espoir que la formation au mentorat augmenterait la coopération, le soutien par les pairs et le partage des compétences entre les éducatrices. Elles ont anticipé que la formation au mentorat pourrait améliorer leurs compétences en gestion du temps, leurs compétences interpersonnelles, leurs compétences à donner des commentaires constructifs et aider à construire une meilleure culture de soutien professionnel dans leur centre pour les employés actuels et futurs.



***Nous avons des attentes élevées pour les nouvelles recrues, mais pas de moyen formel de les aider à s'intégrer à nos normes élevées et ensuite elles ne restent pas, donc ce serait formidable de les rencontrer là où elles sont. »***

- Éducatrice de l'Î.-P.-É.

**Dans les entretiens post-prototype, nous avons demandé aux participantes de réfléchir à leur expérience du prototype, à ce qui manquait, et d'évaluer les impacts potentiels, notamment :**

- ▶ La participation au mentorat augmente-t-elle l'intérêt pour l'obtention de titres de compétences en ÉPE plus élevés chez les ÉPE à faible niveau de qualification ?
- ▶ La participation au mentorat augmente-t-elle l'intérêt à rester dans le secteur de l'ÉPE chez les ÉPE à haut niveau de qualification ?
- ▶ Quels sont les impacts sur les attitudes du personnel et l'activité de mentorat d'un processus de nomination par les pairs pour sélectionner les mentors ?
- ▶ Les avantages de la participation indiquent-ils que ce programme serait utile à d'autres garderies ?

→ Suite à la page 70



→ Suite de la page 69

### **Participation au mentorat influençant l'intérêt accru pour la certification et/ou le développement de carrière**

Toutes les éducatrices interrogées ont déclaré que l'atelier de mentorat et l'activité de soutien par les pairs qui a suivi dans leur centre ont eu un impact positif sur leurs aspirations à faire progresser leur carrière, souvent en suivant une formation supplémentaire. Deux éducatrices ont déclaré qu'elles s'étaient intéressées à la certification pour devenir directrices. Une éducatrice ayant des qualifications de base a déclaré avoir été motivée par l'atelier de mentorat et l'expérience en tant que pair mentor à suivre le cours accéléré pour obtenir son certificat de niveau 2.

**« Je prévois de suivre le cours accéléré pour obtenir mon certificat de niveau 2. C'est une chose à laquelle je travaille, mais le fait de faciliter le mentorat m'a aidé à l'envisager sérieusement. »**

- Éducatrice de l'Î.-P.-É.

Une éducatrice a été tellement marquée par la réflexion sur la carrière suscitée par sa participation au prototype qu'elle a « fait un saut dans le vide » et a postulé pour devenir responsable de l'apprentissage en ÉPE dans un collège local, et dans ce nouveau rôle, elle guidera les élèves vers leur certification de niveau 3.

### **Impact de la participation au mentorat sur les attitudes et les pratiques**

Les éducatrices ont fait état d'un sentiment accru de confiance parmi leurs pairs pour poser des questions et discuter des défis qu'elles rencontrent en classe. Plusieurs ont fait état d'un sentiment d'objectif partagé ou d'un défi positif qui a contribué à galvaniser la collaboration et à fournir un objectif à atteindre ensemble. De nombreuses éducatrices ont parlé d'une plus grande empathie pour les autres et d'une nouvelle compréhension de ce que signifie le mentorat.

**« Je pensais qu'un mentor était une personne autoritaire qui disait à tout le monde ce qu'il fallait faire et je ne voulais pas faire ça. Mais j'ai appris qu'il s'agissait plutôt de donner l'exemple d'un bon comportement et de poser de bonnes questions. Cela m'a donné plus de patience avec les adultes – avant j'avais de la patience pour les enfants mais pas pour les adultes. Cela m'a beaucoup changé. »**

- Éducatrice de l'Î.-P.-É.

**« Cela a permis d'ouvrir une conversation plus profonde. Notre directrice accorde beaucoup d'autonomie et nous en parlons et elle pose des questions, mais cela nous aide à réfléchir à nos valeurs et à nos croyances et à l'impact de celles-ci sur notre pratique. C'est la grande discussion qui a eu lieu dans notre centre ces dernières semaines. Nous nous demandons pourquoi nous faisons ce que nous faisons. Cela a été utile. »**

- Éducatrice de l'Î.-P.-É.

Trois des directrices interrogées ont fait état d'un changement positif dans le contenu des conversations qui se déroulent entre les employées, notamment des échanges plus constructifs sur la pratique éducative, une plus grande ouverture aux différents styles d'éducatrices et une plus grande aisance à poser des questions.

**« Avant, [les conversations avec les éducatrices] étaient du genre “Est-ce que je fais ça bien?”, et c'est passé à “Je pense à faire ça – comment puis-je mieux le faire?”. Il semble y avoir un petit changement. Y a-t-il encore du chemin à parcourir? Oui, mais il y a eu un changement certain. »**

- Directrice de l'Î.-P.-É.

→ Suite à la page 71



→ Suite de la page 70

**« Elles s'adressent les unes aux autres pour obtenir du feedback et viennent moins me voir. J'ADORE qu'elles s'adressent à leurs collègues. Je suis dans mon bureau toute la journée, elles connaissent l'endroit mieux que moi, alors c'est génial qu'elles s'adressent les uns aux autres. Elles discutent beaucoup plus qu'avant. »**

- Directrice de l'Î.-P.-É.

Dans tous les centres, les résultats positifs de la participation étaient corrélés à des pourcentages élevés de participation du personnel à l'atelier. Malgré le faible impact rapporté par un centre où la participation du personnel était faible, les éducatrices de ces centres ont tout de même rapporté des impacts personnels positifs sur leur pratique et leurs attitudes. Cette constatation révèle que, dans les futurs programmes de mentorat, il sera important de créer les conditions d'une pleine participation des éducatrices afin d'en tirer des avantages pour l'environnement de travail global du centre.

### **Les avantages de la participation au prototype indiquent la valeur de la poursuite du développement du concept**

Lorsqu'on leur a demandé, lors des entretiens post-prototype, si le concept complet du programme de mentorat serait bénéfique pour les centres, toutes les répondantes ont répondu par l'affirmative.

**« Ce serait fantastique. [La mentore pourrait être] une personne sûre [à qui parler] de sorte que si les gens sont aux prises avec quelque chose, elle pourrait intervenir, observer, dire ce que vous avez vu se produire et faire des suggestions de changement. Cela enlèverait beaucoup de poids aux directeurs. »**

- Éducatrice de l'Î.-P.-É.

**« Je pense que cela aurait un impact très positif pour tout le monde. Je pense que ce qui manque dans tout le secteur, c'est juste un peu d'orientation sur le plancher. Parce que vous avez des problèmes sur le plancher et vous ne savez pas quoi faire ou vous essayez de faire la même chose. »**

- Éducatrice de l'Î.-P.-É.

Certaines éducatrices et directrices ont exprimé des inquiétudes quant à la conception du processus de nomination par les pairs, indiquant qu'il était difficile de nommer quelqu'un sans connaître son intérêt pour le rôle de mentor. D'autres éducatrices ont fait part d'une expérience positive de la nomination par les pairs, en indiquant que le processus de nomination anonyme permettait aux personnes ayant un style de leadership plus calme d'être sélectionnées comme mentores. Les directrices ont indiqué qu'elles souhaitaient être davantage impliquées dans la sélection des mentores.



## Prochaines étapes



*J'ai l'impression de comprendre le rôle et le concept, mais comment allons-nous [les pairs mentores] pouvoir appliquer ce rôle, et notre directrice va-t-elle nous aider? Comment cela va-t-il s'appliquer dans la vie réelle? Quels sont les soutiens lorsque nous commençons à appliquer [ce que nous avons appris dans notre communauté de pratique]? »*

- Éducatrice de l'Î.-P.-É

Les résultats de ce test de prototype suggèrent fortement que l'intérêt pour le mentorat est élevé parmi les éducatrices et les dirigeantes des centres et que le mentorat par les pairs intégré dans les centres a le potentiel d'avoir un impact positif sur l'intention des éducatrices de rester dans le secteur et d'aider les éducatrices à surmonter les obstacles à la participation à la formation à la certification. La prochaine itération de ce concept doit vérifier si un programme de mentorat et des ressources de soutien peuvent être structurés pour répondre aux obstacles identifiés à la participation des éducatrices à la formation pour des titres de compétences plus élevés. Le développement ultérieur du prototype devrait étudier:

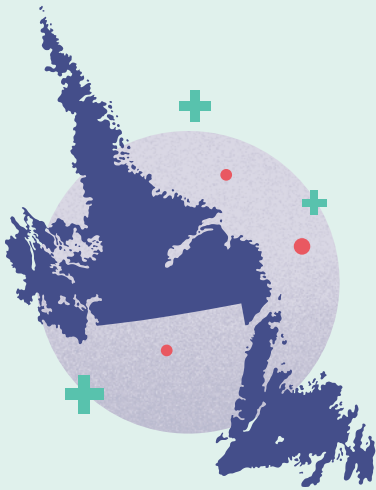
**1** *Comment un rôle de mentor intégré pourrait-il être structuré pour créer plus de flexibilité dans la dotation en personnel sans sacrifier la qualité des soins et de l'apprentissage précoce?*

Une telle flexibilité est nécessaire pour permettre aux éducatrices de concilier le travail, la vie privée et les exigences accrues de temps pour le travail de mentorat – à la fois par la mentore et la personne guidée. La flexibilité signifierait que les centres peuvent couvrir le temps nécessaire consacré au mentorat et à la formation sans réduire le salaire des éducatrices et réduire l'accablement de trop de travail/trop peu de temps qui pousse les éducatrices dans une mentalité de survie au lieu d'une mentalité de pratique réflexive.

**2** *Comment un nouveau rôle de mentorat intégré pourrait-il créer des possibilités d'avancement professionnel et de développement de la pratique pour les ÉPE de tous les niveaux de certification?*

Il convient de mesurer l'impact de ce nouveau rôle sur a) la rétention du personnel hautement qualifié, b) l'activation du personnel peu qualifié en vue d'un perfectionnement professionnel, et c) la capacité des CPE à attirer de nouveaux ÉPE dans la population active.

Dans la courte durée de ce prototype, nous avons pu tester l'impact du concept de mentorat de l'Î.-P.-É. sur l'intérêt et la motivation pour le développement de carrière et la formation. Pour évaluer pleinement la relation entre le soutien soutenu du mentorat, le recrutement et la rétention des éducatrices, et la participation accrue à la formation en vue de la certification, les centres auront besoin d'un test plus long pour mesurer ces impacts dans le temps. Par exemple, la prochaine itération de ce concept pourrait tester la capacité de mentorat et l'impact du développement de carrière sur les obstacles à la formation et à la rétention en créant un prototype d'un rôle de mentor 50 % centre / 50 % éducatrice intégré dans 5 à 8 centres dans diverses zones géographiques et démographiques de l'Île-du-Prince-Édouard. Le prototype de mentorat élargi pourrait être testé dans chaque centre participant pendant deux ans, ce qui comprendrait le déploiement de la formation en mentorat dans ces centres et le soutien de la communauté de pratique pour les mentores des centres pendant la durée du prototype. De plus, des essais et un développement plus poussé sont nécessaires pour créer un prototype de modèle d'affaires pour le programme de mentorat qui pourrait surmonter les défis connus auxquels un tel programme est confronté dans le secteur de l'éducation de la petite enfance de l'Î.-P.-É.



### Descriptions des prototypes

## Terre-Neuve-et-Labrador: Soutien avec le parcours d'éducation



### Le défi

*L'équipe de Terre-Neuve-et-Labrador reconnaît que le personnel des CPE veut être reconnu comme des professionnels et se sentir valorisé. Cette reconnaissance fait défaut et a été identifiée comme l'une des raisons pour lesquelles le personnel n'est peut-être pas motivé à augmenter son niveau d'éducation en ÉPE.*

Le concept que l'équipe prototype de Terre-Neuve-et-Labrador a développé en premier lieu était une trousse d'outils pour les directrices et les détenteurs de permis afin d'aider le personnel des services de garde à se sentir entendu, valorisé et soutenu. Cette trousse comprendrait des outils pour intégrer les nouveaux employés, créer un environnement de travail favorable et développer une communauté de pratique professionnelle pour les directrices et les détentrices de la certification. D'après les commentaires de trois directrices, les aspects de la boîte à outils qui ont le plus résonné sont le fait d'être mieux équipé et informé pour aider à guider le personnel à faire progresser sa formation, et le fait d'avoir le temps de se connecter avec son personnel pour soutenir son parcours éducatif.

**« C'est quelque chose qui est vraiment nécessaire. Comment apaiser ces craintes et les guider dans leur retour à l'école et pour moi d'avoir plus de connaissances à ce sujet afin que je puisse les guider correctement, et souvent je n'ai pas ces réponses. »**

- administrateur de T.-N.-L.

**« Leur faire courir après l'information ne fait que leur mettre une pression supplémentaire. Ils sont déjà stressés d'étudier tout en travaillant. Ils n'ont pas besoin d'une pression supplémentaire. »**

- administrateur de T.-N.-L.

L'équipe de Terre-Neuve-et-Labrador a tenu compte de ces commentaires et a commencé à explorer les défis suivants: « Comment une directrice peut-elle s'autoréfléchir sur la façon dont elle se montre accessible, encourageante et favorable à l'avancement de son personnel en matière d'éducation et de qualification? » et « Comment les directrices peuvent-elles créer une sécurité psychologique au sein de leurs centres pour aider leur personnel à avancer en matière d'éducation et de qualification? ».



## Prototype : Visualiser et soutenir le parcours éducatif

L'équipe de Terre-Neuve-et-Labrador a prototypé une série de séances avec les directrices de centres et les détentrices de certification qui visaient à créer une relation de soutien entre les directrices et leur personnel au fur et à mesure qu'elles progressent dans leur parcours éducatif et professionnel. La série comprenait les éléments suivants :

- ▶ un questionnaire d'auto-évaluation permettant aux directrices de réfléchir à la manière dont elles aident leur personnel à progresser dans leur parcours éducatif
- ▶ une série de trois sessions d'ateliers en ligne animés par Mary Linehan, une éducatrice de la petite enfance certifiée de niveau IV à Terre-Neuve-et-Labrador ayant plus de 30 ans d'expérience dans le secteur (les sessions ont inclus les meilleures pratiques sur la façon de créer un environnement favorable pour encourager le personnel à progresser dans son parcours éducatif et ont permis aux participantes de partager leurs expériences de soutien à leur personnel dans la poursuite de leur éducation et d'établir une pratique d'objectifs avec leur personnel)
- ▶ un visuel du parcours éducatif à T.-N.-L., à partir d'éducatrices non-certifiées à des éducatrices complètement certifiées (voir annexe 3, p. 98)

### Le prototype a testé trois éléments fondamentaux :

- 1 Une communauté de pratique pour les directrices et les détentrices de certification a-t-elle un impact positif sur leur confiance pour soutenir le personnel des CPE dans la poursuite d'une certification plus élevée ?
- 2 La visualisation du parcours éducatif a-t-elle un impact positif sur la compréhension par le personnel des CPE de ses options et de sa motivation à poursuivre une certification supérieure ?
- 3 Une relation de soutien entre les directrices ou détentrices de certification et le personnel des CPE a-t-elle un impact positif sur leur désir de poursuivre une certification plus élevée ? La mise en place d'une pratique de définition des projets au sein du personnel des CPE l'aide-t-elle à les décomposer étape par étape pour les rendre plus réalisables ?

La promotion de la série a été faite par le biais de la page Facebook de l'AEPE et la participation pour 5 heures d'apprentissage professionnel. Dix directrices / détentrices de certification se sont inscrites à la série d'ateliers en provenance de Terre-Neuve-et-Labrador.

- ▶ En raison de contraintes de temps, 2 participantes ont retiré leur inscription. Tous deux auraient préféré une option en journée.
- ▶ 4 participantes ont assisté aux trois sessions, les 4 autres n'ont assisté qu'à une seule session chacune.
- ▶ 7 travaillent dans des centres privés, 1 travaille dans un centre à but non lucratif.

Nous avons demandé à toutes les participantes de nous mettre en contact avec l'une de leurs employées afin de l'interviewer pour savoir comment les sessions ont pu avoir un impact sur leur relation avec leur employeur. Après plusieurs tentatives de mise en relation avec des éducatrices des centres participants, nous n'avons pas été en mesure de planifier du temps pour mener des entretiens avec elles.



## Principales conclusions

### *La confiance dans le bouche-à-oreille et l'expérience antérieure*

Les directrices participantes soutiennent actuellement leur personnel en utilisant leurs réseaux personnels pour trouver des réponses aux questions de leur personnel, et/ou en s'asseyant avec leur personnel pour parcourir le processus ensemble.

Les participantes qui sont nouvelles dans le rôle de directrice trouvent que guider leur personnel est un défi parce qu'elles doivent passer par le processus pour le comprendre. Alors que les participantes expérimentées se sentent mieux armées pour guider leur personnel dans leur parcours éducatif parce qu'elles l'ont déjà fait elles-mêmes ou qu'elles ont appris en soutenant d'autres membres du personnel. Les programmes et les règlements changent, de sorte qu'elles sont déconnectées du processus.

Toutes les participantes ont reconnu la nécessité d'une information plus claire sur les options, les processus, les avantages et les ressources disponibles pour soutenir leur personnel dans leur parcours éducatif. Il est important de s'assurer que l'information à laquelle elles ont accès est à jour.

### *Un outil de communication indispensable*

Dans l'ensemble, les participantes ont été très positives à l'égard du visuel qui a été créé. Elles ont déclaré qu'il répondait au besoin d'un moyen concis de communiquer le parcours de la candidature à un programme jusqu'à la demande de la certification. Il a aidé en montrant différentes voies ou options pour y parvenir. Le processus de certification à T.-N.-L est connu pour être l'un des plus compliqués du pays.

#### **Elles ont utilisé ou avaient l'intention d'utiliser le visuel comme :**

- ▶ une liste de contrôle pour le personnel qui suit des cours
- ▶ une carte pour guider le personnel là où il veut aller
- ▶ un guide visuel pour la salle du personnel
- ▶ un dépliant à distribuer au personnel
- ▶ un outil d'entretien pour montrer ce qu'un nouvel embauché devrait faire et les options disponibles

Le parcours éducatif a également été testé auprès d'un instructeur en éducation de la petite enfance du *College of the North Atlantic* et du registraire de l'AEPE. Tous deux ont vu la valeur de l'utilisation du visuel dans leur travail quotidien avec les éducatrices et espèrent utiliser le visuel en classe et/ou sur leur site Web.

Les participantes estiment que le fait d'avoir un visuel du parcours éducatif aura un impact sur le désir de leur personnel de poursuivre leurs études en ouvrant la porte à une conversation sur les niveaux de certification. Elles ont également mentionné que d'autres facteurs entrent en jeu dans le processus de décision, tels que le soutien financier disponible et l'impact de l'enseignement supérieur sur leur échelle salariale.

→ *Suite à la page 76*



→ Suite de la page 75

### La richesse des réseaux informels dans la communauté

Toutes les participantes ont déclaré qu'elles auraient participé aux trois ateliers sans l'offre d'heures de développement professionnel, car elles estimaient que le sujet et la structure étaient importants pour leur travail.

Lorsque les directrices ont des questions ou des préoccupations concernant leur rôle et la façon de soutenir leur personnel, elles se tournent vers leurs contacts personnels dans le domaine. L'établissement d'un réseau informel de contacts avec d'autres directrices de centres et d'autres titulaires de permis est perçu comme extrêmement utile et précieux, tout comme le fait d'avoir un rôle ou un point de contact avec l'AEPE.

Les participantes ont apprécié que la série d'ateliers leur donne l'occasion d'apprendre les unes des autres et de partager ce qui fonctionne bien lorsqu'elles soutiennent leurs employées qui poursuivent des études supérieures.

Elles ont apprécié le cadre du groupe et le fait d'écouter les autres, mais elles auraient préféré un moyen permettant des interactions individuelles et le réseautage, de préférence en personne, car elles ont trouvé cela difficile par appel vidéo (Zoom).

Les exploitantes se fient aux réseaux informels car elles ont l'impression qu'elles ne peuvent pas poser de questions aux employés du gouvernement ou aux régulateurs car elles pourraient subir des répercussions négatives pour ne pas avoir compris les règlements.

Même avec la valeur du réseau informel entre les directrices et les détentrices de certification, il peut y avoir une hésitation à partager l'information en raison d'un sentiment de concurrence entre les centres pour obtenir du personnel qualifié, surtout pour ceux qui sont à but lucratif et dans la même région. Il est donc important qu'une communauté de pratique ou un réseau prenne le temps de développer des relations de confiance avec les directrices.

### Ce qui fonctionne bien pour soutenir le personnel

Les participantes ont indiqué que le fait d'aider leur personnel à entamer leur parcours éducatif a eu le plus d'impact. Le fait d'être là pour apporter un soutien émotionnel et de décomposer les missions en tâches réalisables a également été utile.

Les directrices ont indiqué que les aspects les plus précieux de l'atelier ont été d'apprendre l'importance de leur rôle en plus de celui de leader et ce qu'elles peuvent faire pour aider et d'avoir une activité de définition de projet tangible sur laquelle travailler avec leur personnel. Elles reconnaissent que ce qui manque le plus, c'est une communication claire entre les programmes éducatifs et les étudiants, et qu'il devient donc difficile de guider le personnel à travers le processus lorsqu'il y a un manque d'explication sur le fonctionnement des programmes, les exigences et la signification des différentes terminologies. Le visuel du parcours éducatif a été considéré comme une première étape solide pour résoudre ce problème.

→ Suite à la page 77



→ Suite de la page 76

## Obstacles à la mise en œuvre

Les participantes ont démontré qu'elles sont motivées à encourager le personnel de leur centre à poursuivre des études supérieures et à obtenir une certification parce qu'elles valorisent l'autoamélioration et voient la valeur de l'apprentissage continu. À l'issue des ateliers, les directrices ont indiqué que le temps était le principal obstacle au soutien de leur personnel, à la mise en œuvre des ressources et à l'utilisation des outils partagés. Elles ont également mentionné les obstacles ci-dessous qui les empêcheraient de mettre pleinement en œuvre ce qu'ils ont appris dans les ateliers.

### Les obstacles à la mise en œuvre étaient les suivants :

- ▶ le manque d'information ou de clarté sur les programmes permettant à leur personnel d'accroître leur éducation
- ▶ l'environnement d'étude pour le personnel
  - Les employées n'ont pas toujours accès à un environnement idéal pour apprendre sans distractions. Elles essaient de caser des cours après une journée de travail bien rempli, d'accomplir leurs propres tâches à la maison, d'élever leurs propres enfants et d'autres responsabilités.

- ▶ le personnel quitte le centre pour étudier ou pour un autre emploi
  - D'un point de vue opérationnel, lorsque le personnel quitte pour poursuivre ses études, payer et trouver des remplaçantes est difficile pour le fonctionnement de la garderie d'un point de vue financier. Les directrices et les détentrices de certification soutiennent que l'augmentation de l'éducation et des niveaux décourage les employées de rester dans le secteur, car elles peuvent travailler ailleurs avec moins de stress et un meilleur salaire.
- ▶ la liste d'attente
  - Les participantes ont signalé des difficultés d'accès aux programmes de formation et d'éducation, certains faisant état de listes d'attente pouvant atteindre trois ans.

- ▶ le manque de ressources financières pour s'inscrire aux programmes
- ▶ leur retour sur l'investissement

Les participantes éprouvent des difficultés à trouver du personnel qualifié pour occuper les postes vacants, surtout lorsque le personnel est absent, part en congé de maternité ou en congé médical, part pour étudier ou quitte le domaine. Elles craignent que le personnel actuel ne soit pas en mesure d'offrir un apprentissage et des soins de qualité en raison d'un manque de personnel.

« *J'ai les meilleures intentions d'aider [le personnel] avec la programmation, mais j'arrive à peine à faire mon propre travail. Sans parler... du manque de personnel / de l'épuisement. J'aime mon travail et j'aime ce que je fais, mais je n'ai pas le temps de faire ce que je veux faire. Pour s'asseoir avec elles et faire ces différentes choses qui nous ont été données, je ne pense pas que cela se produira dans la réalité. »*

- administrateur de T.-N.-L.

« *Trouver du temps. J'essaie de trouver du temps. De 9 h à 17 h 30, j'arrive vingt minutes plus tôt, je prépare une collation, je fais deux pauses après, je fais la vaisselle, je prépare le déjeuner, puis je passe une heure avec mes enfants, puis je fais des pauses... chaque fois que j'ai le temps de faire du travail de bureau, je le fais quand je peux. Si quelqu'un est en congé maladie, c'est à moi de le remplacer. Je fais du travail administratif à la fin de la journée scolaire. J'essaie de trouver ces cinq minutes pour voir comment tout le monde va et de quelle aide elles ont besoin. Même juste pour avoir un peu de temps en tête-à-tête, ce serait génial. Nous sommes tous confrontés au problème de la dotation en personnel. Ce sera toujours un problème, essayer de trouver du personnel, essayer de former du personnel, essayer de garder du personnel. »*

- administrateur de T.-N.-L.



## Prochaines étapes

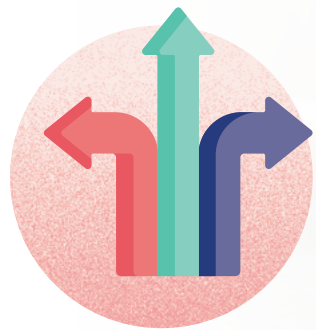
L'intérêt pour ce type de système de soutien aux directrices a été exprimé. Pour les itérations futures, les directrices aimeraient voir plus de contenu sur les lois du travail spécifiques au secteur des ÉPE à Terre-Neuve-et-Labrador, sur la façon de communiquer les changements de réglementation, plus d'information sur le programme de subventions d'exploitation et les subventions salariales, ainsi que sur la formation administrative et commerciale.

Pour les itérations futures, nous espérons apprendre comment un réseau de soutien par les pairs pour les directrices et les détentrices de certification pourrait exister et quel serait le modèle à suivre pour qu'il reste viable et apporte une valeur ajoutée aux directrices? Comment promouvoir au mieux ces opportunités auprès des directrices et des détentrices de certification afin qu'elles en aient connaissance et voient l'intérêt d'y participer?

*Prochaines étapes de  
l'innovation sociale  
en ÉPE au Canada  
atlantique*

# Où les prototypes provinciaux pourraient mener

*Le Labo ÉPE a généré des connaissances et des idées sur plusieurs dimensions du défi que représente l'amélioration des compétences d'un secteur surchargé qui ne dispose pas d'infrastructure sociale, politique et économique nécessaire pour créer les conditions du succès.*



Par le biais de notre recherche fondamentale et de notre recherche documentaire, nous avons trouvé un corpus de documentation mature et étendu qui décrit les compétences, les qualités et les titres de compétences souhaitables pour des éducatrices de la petite enfance hautement qualifiées et qui documente les obstacles sociaux, politiques et économiques à une main-d'œuvre prospère.

Notre recherche primaire nous a permis de découvrir l'expérience vécue de 42 éducatrices de la petite enfance des provinces de l'Atlantique. Elles nous ont donné un aperçu de l'impact de ces obstacles sur leur carrière, leur famille, leur santé et leur bien-être.

Le processus global du laboratoire nous a permis de comprendre un secteur fragmenté mais passionné, dévoué et déterminé, qui a beaucoup à partager et à apprendre les uns des autres.



## L'évaluation des quatre prototypes suggère que :



Fournir un **cadre aux éducatrices** qui n'ont pas encore leurs titres de compétences pour réfléchir à leurs aspirations professionnelles et aux voies possibles, et favoriser une communauté de pratique pour que les directrices puissent accroître la sensibilisation et l'intérêt chez les ÉPE pour la poursuite de leurs titres de compétences professionnelles.



Créer un **espace pour que les ÉPE puissent étudier** tout en travaillant grâce à des congés d'études rémunérés peut permettre aux ÉPE d'obtenir de meilleures notes, une capacité accrue à dispenser une éducation de la petite enfance de haute qualité tout en étudiant, une réduction du stress et une plus grande confiance en leur capacité d'apprentissage, ce qui peut potentiellement inciter les ÉPE qui pourraient autrement être dissuadées par la menace de l'épuisement professionnel et de burnout.



L'augmentation de la **capacité de mentorat dans les CPE** peut inciter les éducatrices ayant des qualifications limitées à obtenir une certification plus élevée et accroître l'intérêt des éducatrices hautement qualifiées à poursuivre leur développement de carrière au sein des CPE plutôt que de les quitter pour d'autres opportunités. De plus, un nouveau type de rôle de mentore-éducatrice intégré dans les centres peut soutenir une augmentation de la capacité de mentorat tout en améliorant la rétention et le recrutement des éducatrices.



Il est possible d'améliorer encore le **processus de reconnaissance de l'expérience** pour les éducatrices et de trouver un équilibre entre la reconnaissance de l'expérience et le maintien d'une formation de qualité pour les éducatrices.



Il est utile de **mettre en relation les personnes qui travaillent dans le secteur francophone de l'ÉPE** au Canada atlantique afin de partager des ressources, des possibilités de formation et d'avoir une voix commune.



*En plus du développement et de la mise à l'essai progressifs de chaque prototype proposé dans les sections correspondantes du présent rapport, nous devrions examiner comment ces quatre prototypes pourraient fonctionner de concert au Nouveau-Brunswick, à l'Île-du-Prince-Édouard et à Terre-Neuve-et-Labrador.*

# Appel à l'action

L'un des principaux défis systémiques que les travaux futurs devraient aborder est la spirale vicieuse de la rétention et du recrutement résultant du manque chronique de personnel dans les garderies. Les principaux facteurs qui contribuent à cette spirale sont la confluence de la demande croissante de services de garde, la concurrence des secteurs adjacents pour les travailleurs et les conditions de travail négatives résultant du manque chronique de personnel.

*Dans le cadre de ce travail, nous avons appris que les mesures salariales mises en œuvre au cours des dernières années et celles prévues dans le cadre des accords bilatéraux fédéraux sont des premières étapes extrêmement importantes pour résoudre ce problème systémique, mais elles ne suffisent pas à elles seules. Chacun des prototypes de laboratoire actuels aborde les problèmes de rétention et de recrutement par le biais d'idées générées par des éducatrices et des directrices sur le terrain.*

Les résultats générés par ces prototypes seront directement appliqués aux itérations suivantes, développant ainsi leur capacité à relever ces défis systémiques. Chacun des prototypes travaille dans différents domaines fonctionnels de l'ÉPE, mais reconnaît l'indépendance de l'amélioration de la qualité des conditions de travail tout en élargissant l'accès à la formation afin de retenir le personnel qualifié existant et d'accroître l'attrait pour les nouvelles recrues potentielles.

En fin de compte, le secteur de l'ÉPE souffre d'un écart entre le professionnalisme requis par l'éducation contemporaine de la petite enfance et les mécanismes d'offre de main-d'œuvre qui équipent le secteur. Au cours des dernières décennies, le travail de l'ÉPE s'est professionnalisé et est devenu techniquement plus exigeant à administrer, évaluer, gérer et fournir. Pourtant, les mécanismes de la main-d'œuvre – salaires, avantages sociaux, pratiques d'embauche, leadership et soutien des ressources humaines – ne se sont pas suffisamment développés pour répondre au nouveau niveau élevé de travail professionnel requis pour fournir les normes élevées de résultats que nos règlements dictent et que nos enfants et nos familles méritent. Nous continuerons à voir les retombées de cette lacune – épuisement professionnel des éducatrices, difficultés de recrutement et de rétention – jusqu'à ce qu'un soutien approprié pour une main-d'œuvre professionnelle soit en place et qu'un changement réel des conditions de travail soit réalisé.

→ Suite à la page 83

→ Suite de la page 82



*Il est difficile de travailler à plein temps, d'avoir une famille à la maison et d'étudier – c'est l'obstacle. J'ai deux employées de niveau 1 qui sont là depuis le plus longtemps et ce sont mes employées les plus fortes. J'ai deux niveaux 3, mais elles ne sont pas de grandes leaders. Mes employées de niveau 1 sont donc mes plus fortes.*

*Elles ont essayé de retourner à l'école à plusieurs reprises, mais elles ont été dépassées par la nécessité de jongler avec les études, le travail et la famille. J'ai discuté avec elles de la possibilité de trouver un remplaçant pour un jour par semaine afin qu'elles puissent étudier, mais elles savent qu'il est difficile de trouver des remplaçants et elles ne veulent pas rendre les choses plus stressantes pour moi et pour le centre. Je leur ai donné du temps pour faire leur documentation et leurs études, mais c'est un compromis: si elles utilisent ce temps pour étudier, leur documentation prend du retard.*

*Nous espérons que les niveaux 1 pourront participer au programme d'ÉRA, où elles pourront faire leur niveau 2, puis leur niveau 3, et nous pourrions obtenir un renfort du programme Steps to Success (un programme de remplacement et de formation accélérée récemment lancé à l'Î.-P.-É.), ce qui aiderait à éliminer les obstacles au retour aux études des niveaux 1. Mais c'est terrifiant de penser que mon leadership sera absent pendant si longtemps. »*

- Directrice de l'Î.-P.-É.

→ Suite à la page 84



→ Suite de la page 83

*Nous devons reconnaître ici que la grande majorité de notre travail jusqu'à présent a été informée par la démographie et la culture dominantes des provinces de l'Atlantique.*

À ce titre, d'autres travaux sont nécessaires pour mettre l'accent sur les besoins des éducatrices de la petite enfance des communautés autochtones, des nouveaux arrivants, des francophones et des communautés rurales. En faisant des recherches sur les défis et les besoins du secteur, nous avons appris qu'il existe beaucoup d'information sur l'état de l'ÉPE dans son ensemble, mais relativement peu d'information sur les défis particuliers auxquels font face les travailleurs de l'ÉPE des communautés mal desservies. Il est nécessaire de se concentrer davantage sur les besoins des éducatrices de la petite enfance dans les communautés autochtones, les nouveaux arrivants, les francophones et les communautés rurales.

En outre, de nombreux facteurs systémiques n'ont pas été pleinement explorés dans ce laboratoire: l'égalité des sexes et l'équité salariale, la tension entre le modèle d'entreprise (privé, sans but lucratif ou public) le mieux adapté à la prestation de ce service essentiel, et la valeur sociétale des professions de soins et ce que cela signifie pour l'avenir du travail. Les facteurs systémiques continueront de saper les solutions tant qu'elles ne seront pas sur la table pour être explorées, remises en question et changées.



04

# *Épilogue*



# Réflexions sur le Labo ÉPE

*Cette section présente les leçons tirées de la conception du laboratoire, la façon dont les participantes ont profité de l'expérience et les prochaines étapes recommandées pour soutenir davantage l'obtention de qualifications supérieures par les éducatrices en ÉPE au Canada atlantique. Cette section s'appuie sur les entrevues d'évaluation menées auprès des participantes au laboratoire par Jamie Gamble d'Impact Consulting et Greg Woolner de Colab, ainsi que sur les observations et le point de vue de l'équipe NouLAB.*



## La valeur du Labo ÉPE pour les participantes

Le Labo ÉPE a réussi à créer une grande valeur ajoutée pour les participantes. 94 % des participantes au Labo ÉPE ont déclaré avoir reçu une « grande valeur » et avoir vécu une expérience très positive. Le processus du laboratoire a eu un effet puissant sur les pratiques de travail et la relation des gens avec d'autres personnes qui travaillent sur la question des qualifications des éducatrices de la petite enfance.

► Pour une description complète des avantages rapportés de la participation au laboratoire, voir l'annexe 5, p. 104

**Net Promoter Score: 64**

*Le Labo ÉPE a reçu un score NPS de 64. Le taux de recommandation net est une mesure de la volonté d'une personne de recommander quelque chose à d'autres. Un score de 50 ou plus est considéré comme excellent.*

# L'application des approches de laboratoire

*Les participantes au Labo ÉPE intègrent différents processus et pratiques dans leurs rôles professionnels. Cela comprend :*

<p><i>Partager les pratiques de la petite enfance</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ L'échange professionnel: Le partage des pratiques des autres membres du laboratoire qui alimente les améliorations apportées au travail de l'ÉPE en première ligne.</li> </ul>
<p><i>Méthodes d'innovation</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Prototypage: Apprendre à tester une idée avec l'apprentissage comme résultat principal, et à faire de manière rapide, légère et peu coûteuse.</li> <li>▶ Approche de résolution de problèmes: Comment décomposer les grandes idées en éléments gérables et en un plan d'action ciblé?</li> <li>▶ Recherche participative: Faire participer directement les personnes concernées par le problème au processus de recherche.</li> </ul>
<p><i>Compétences en matière de leadership</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Collaboration: Diriger plus efficacement les processus de manière que les autres puissent contribuer de manière significative.</li> <li>▶ L'empathie: Outils et compétences pour écouter des points de vue différents des siens.</li> <li>▶ Diriger des réunions: Structurer les réunions afin d'impliquer et d'amener les gens à s'engager dans le changement.</li> </ul>

Environ la moitié des participantes de l'ÉPE ont fait état d'une application immédiate. Cela suggère un impact indirect potentiellement significatif du laboratoire sur la pratique professionnelle et les initiatives futures.



*Le modèle de "jumelage" que nous avons développé dans le prototype est très utile. Et je peux déjà commencer à l'appliquer dans mon centre. »*

- Participante au Labo ÉPE



*J'ai assumé beaucoup de responsabilités de leadership dans le passé, et j'ai trouvé fascinant d'amener les gens à embarquer et à voir l'intérêt de ralentir. J'ai beaucoup appris en tant que leader à décomposer les choses en éléments gérables. Il suffisait d'observer le travail de l'équipe de facilitation, sa collaboration et la façon dont elle a amené les autres à s'impliquer dans le processus. J'ai appliqué certaines de ces compétences et les ai utilisées avec ma propre équipe. C'était du développement professionnel. »*

- Participante au Labo ÉPE

# Aperçu du processus du laboratoire d'innovation de NouLAB

*NouLAB s'est appuyé sur son expérience antérieure dans la conception et la mise en œuvre du Labo ÉPE. En plus des adaptations nécessaires pour ajuster la prestation du programme aux réalités des réunions virtuelles de la pandémie de la COVID-19, NouLAB a également testé deux adaptations majeures du laboratoire :*

- 1 L'ajout d'une personne ayant une expertise en conception centrée sur l'humain à chaque équipe de prototype et l'ajustement de la façon dont les théories et les concepts d'innovation sociale sont introduits dans le programme. Chaque équipe de prototype s'est vu attribuer un concepteur expérimenté qui pouvait encadrer en temps réel le développement du prototype et effectuer certaines des tâches nécessaires pour faire avancer le travail (par exemple, si des recherches supplémentaires étaient nécessaires ou si l'on avait besoin d'aide pour rassembler des idées en vue de réunions de suivi).
- 2 S'éloigner d'une approche « théorie d'abord ». Au lieu de cela, le laboratoire a d'abord mis l'accent sur la pratique appliquée, puis a introduit des théories et des concepts d'innovation selon les besoins pour soutenir les questions et les défis auxquels les participantes ont été confrontées lors du développement de leurs prototypes.

Ces deux nouvelles idées étaient positives et encourageantes. Grâce à l'intégration de coachs de conception dans chaque équipe de prototypes - un élément très apprécié par les participantes - le nombre de prototypes actifs issus du processus de laboratoire a considérablement augmenté par rapport aux précédents laboratoires NouLAB. De plus, cela a permis de présenter les prototypes conceptuels pour obtenir un retour d'information, puis de les développer en un prototype de terrain, le test sur le terrain étant géré par le leader de l'équipe. Cela a permis de développer des prototypes itératifs, les résultats étant ramenés à l'équipe pour être analysés, discutés et intégrés aux étapes suivantes.

Une forte présence de l'équipe NouLAB entre les sessions a permis de faire avancer le travail. Il s'agit d'une caractéristique importante à intégrer dans les futurs programmes. L'équipe NouLAB a résumé de manière claire et concise les propos des participantes et, d'une session à l'autre, elle a tenu tout le monde au courant de l'état d'avancement du processus et a communiqué clairement le progrès réalisé. L'approche systémique adoptée par l'équipe NouLAB était respectueuse de toutes les perspectives et expériences vécues. Les participantes ont estimé qu'aucune personne ou groupe ne devait se sentir responsable de la création des défis actuels et que nous sommes tous responsables de la création d'un changement positif.

→ Suite à la page 89

→ Suite de la page 88

Il était essentiel que les ÉPE de première ligne participent activement au processus de découverte des défis et de développement des prototypes. Bien que la plupart des participantes aient été éducatrices à un moment donné, elles ont reconnu que la collaboration avec des ÉPE actives augmentait considérablement le potentiel de réussite des prototypes. Les ÉPE évoluent dans une culture, un système et un contexte qui changent constamment. Les participantes qui sont dans le domaine depuis longtemps (15 ans et plus) ont indiqué que, même si elles n'étaient pas nécessairement exposées à de nouvelles perspectives, elles appréciaient beaucoup le point de vue des ÉPE actuelles.

**« Le fait que les ÉPE participent au processus a permis de le rendre réaliste. Nous ne sommes que des observateurs. On ne peut pas construire un système pour les gens sans qu'ils participent à sa conception. C'est essentiel pour l'adhésion à un nouveau programme. »**

- Participante au Labo ÉPE

Dans l'ensemble, la réaction des participantes à l'expérience du laboratoire a été extrêmement positive. Bien que certaines aient eu des réticences initiales à l'égard du processus et du temps à y consacrer, ces inquiétudes se sont dissipées au fur et à mesure que le laboratoire avançait. Les participantes ont tenu l'équipe du NouLAB en haute estime.

**« Ce sont les bonnes personnes pour ce travail. Ils sont très énergiques, ne portent pas de jugement, sont patients et forment une équipe fantastique. Pour un groupe de personnes qui n'avaient aucune formation en ÉPE, ils ont vraiment compris notre secteur. Très impressionnée. »**

- Participante au Labo ÉPE

Les restrictions de la pandémie de la COVID-19 ont forcé ce qui est généralement un programme en personne à se transformer en un espace virtuel. Certaines participantes, à juste titre, avaient envie d'une interaction en personne. Cependant, le format hebdomadaire en ligne a été apprécié, et dans certains cas, il a été préféré à une option en personne. Les sessions hebdomadaires en ligne ont permis aux travailleuses de première ligne et aux exploitantes de participer, alors qu'elles n'auraient pas été en mesure de quitter leur travail pendant une journée entière ou plusieurs jours par semaine.

L'adoption des outils virtuels a été variable. Certaines participantes ont estimé qu'elles auraient bénéficié de sessions d'orientation volontaires supplémentaires consacrées à l'apprentissage de la plateforme de tableau blanc en ligne (Miro). Les séances de travail en petits groupes ont été très appréciées, et différentes approches ont permis d'impliquer les différents styles d'apprentissage des participantes.

Les participantes ont identifié certains défis. Ce sont tous des défis qui pourraient éventuellement émerger dans les futurs laboratoires, et avoir des stratégies pour y répondre restera un élément important du programme.

- ▶ Le contenu du laboratoire aborde des questions difficiles dans un secteur auquel les gens tiennent beaucoup, ce qui peut être traumatisant pour certains.
- ▶ Le recrutement pour le laboratoire a été difficile et, par conséquent, de nouvelles personnes se sont ajoutées tout au long du processus tandis que d'autres ont abandonné. Cela a créé des difficultés pour les participantes, qui ont dû consacrer du temps à orienter les nouvelles personnes vers le travail effectué à ce jour.
- ▶ Les participantes ont estimé que si la représentation était assez bonne, c'était l'un des rares domaines qui pouvait toujours être amélioré par une plus grande diversité régionale et sectorielle.

# Prochaines étapes pour les responsables du changement des systèmes

*Les défis explorés dans ce laboratoire ne sont pas uniques au Canada atlantique; la nécessité de mieux soutenir le secteur de l'éducation de la petite enfance est une préoccupation internationale. De nombreux universitaires et groupes de réflexion se penchent sur ces questions depuis plus de 30 ans, et bon nombre des recommandations formulées il y a 30 ans sont toujours valables. En tant que tel, ce laboratoire a démontré le potentiel des processus de laboratoire d'innovation sociale pour créer l'espace et les conditions permettant d'appliquer la pensée systémique, la co-conception et l'expérimentation appliquée à des problèmes de longue date.*

Il était essentiel de compléter la recherche universitaire par une recherche primaire en conception axée sur les personnes ayant une expérience vécue des défis systémiques pour ancrer les discussions et les décisions de conception dans la réalité actuelle des ÉPE du Canada atlantique. Bien que les personnages et les idées générées par la recherche ne doivent en aucun cas remplacer les personnes ayant une expérience vécue à la table de conception, le fait de disposer d'un solide corpus de recherches primaires spécifiques au contexte enlève aux personnes ayant une expérience vécue le fardeau de parler au nom de l'ensemble du secteur, et leur permet plutôt de parler et de contribuer de leur propre point de vue. Pour s'assurer que les exploitantes et les éducatrices puissent participer au processus de la co-conception, il a fallu leur offrir une compensation financière pour leur temps, ainsi qu'un soutien financier pour l'embauche d'un ou une remplaçante pour les remplacer lors des réunions.

Cette itération du processus de conception du laboratoire nous a montré que le fait d'accroître la rigueur de l'engagement des participantes au laboratoire à l'égard des données est payant, **tant pour le discours que le laboratoire catalyse que pour la qualité des solutions créées par le processus**, et devrait continuer à être exploré dans le cadre de projets de co-conception plus solides.

De plus, l'intégration d'un designer dans les équipes du laboratoire a permis de poursuivre l'élan acquis au cours des sessions animées et de maintenir une approche itérative pour développer et tester leurs hypothèses et leurs idées.

Les relations qui se développent au cours d'un laboratoire - entre les disciplines et les contextes - apportent des avantages immédiats aux écosystèmes du secteur ainsi qu'une résilience à long terme. De meilleures décisions sont prises lorsque nous adoptons la recherche de solutions en collaboration avec les parties prenantes (comme le démontre le travail sur les solutions émergentes que nous voyons à la suite de ce laboratoire), et plus de ressources pour créer des conditions et des systèmes de soutien pour les relations entre les disciplines sont nécessaires.

Alors que nous préconisons plus d'efforts pour impliquer de manière significative les personnes ayant une expérience vécue dans le processus de conception, l'attention et les ressources devraient être allouées à la promotion de l'accessibilité et de l'équité des opportunités. Notre expérience collective au cours de ce laboratoire souligne la nécessité d'intégrer des approches tenant compte des traumatismes et des principes de justice dans la conception des travaux futurs dans ce domaine.

# Glossaire et références

## Glossaire

- ▶ ACA – Atlantic Colleges Atlantique
- ▶ ADPE – Association pour le développement de la petite enfance de l'Î.-P.-É.
- ▶ AÉPE – Association des éducateurs de la petite enfance de Terre-Neuve-et-Labrador
- ▶ CAN – Collège de l'Atlantique Nord
- ▶ CCF – Centre des compétences futures
- ▶ CCNB – Collège communautaire du Nouveau-Brunswick
- ▶ CPE – Centre de la petite enfance
- ▶ ÉDPE – Éducation et développement de la petite enfance
- ▶ ÉPE – Éducation de la petite enfance
- ▶ ÉPE – Éducatrices et éducateurs de la petite enfance
- ▶ ÉRA – Évaluation et reconnaissance des acquis
- ▶ GNB – Gouvernement du Nouveau-Brunswick
- ▶ OCDE – Organisation de coopération et de développement économiques
- ▶ PDC – Pond-Deshpande Center
- ▶ SGÉ – Services de garderie éducatifs
- ▶ UNB – Université du Nouveau-Brunswick

## Références

- ▶ Cooper, A. (1999) *The inmates are running the asylum*. Sams.
- ▶ Costanza-Chock, S. (2020). *Design justice: Community-led practices to build the worlds we need*. (Ser. Information policy series). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12255.001.0001>
- ▶ Flanagan, K., Beach, J., & Varmuza, P. (2013). *You Bet We Still Care. A Survey of Centre-based Early Childhood Education and Care in Canada: Highlights Report*. Child Care Human Resources Sector Council. [https://www.ccscc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/EN%20Pub%20Chart/YouBetSurveyReport\\_Final.pdf](https://www.ccscc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/EN%20Pub%20Chart/YouBetSurveyReport_Final.pdf)
- ▶ Wagner, S. L., Forer, B., Cepeda, I. L., Goelman, H., Maggi, S., D'Angiulli, A., Wessel, J., Hertzman, C., & Grunau, R. E. (2013). Perceived stress and Canadian early childcare educators. *Child & Youth Care Forum: Journal of Research and Practice in Children's Services*, 42(1), 53–70.

# *Annexes*



## Annexe 1

# Soutiens et obstacles à la prestation d'une éducation à la petite enfance de haute qualité au Canada atlantique

Ce tableau est une description des résultats des entrevues avec les éducatrices de la petite enfance du Canada atlantique décrivant les conditions qui ont une incidence sur la qualité de l'éducation de la petite enfance.

<i>Les éléments qui <u>aident</u> les éducatrices de la petite enfance à offrir une ÉPE de haute qualité</i>	<i>Les éléments qui <u>empêchent</u> les éducatrices de la petite enfance d'offrir des services de haute qualité</i>
<b>Formation</b>	
Apprentissage pratique grâce aux stages universitaires	Manque général de formation
Développement personnel, lecture et recherche	Une formation qui ne répond pas aux besoins / contraintes / réalités pratiques
Formation adaptée à la situation pour répondre aux besoins pratiques	Manque de formation pour répondre aux besoins spéciaux
De nouvelles idées sur la façon de mettre en œuvre le programme d'études	

<i>Les éléments qui <u>aident</u> les éducatrices de la petite enfance à offrir une ÉPE de haute qualité</i>	<i>Les éléments qui <u>empêchent</u> les éducatrices de la petite enfance d'offrir des services de haute qualité</i>
<b>Facteurs financiers</b>	
Subventions importantes pour des projets spéciaux	Faibles salaires
Les centres publics et sans but lucratif disposent de plus de ressources que les centres privés	Ne peut rivaliser avec les salaires et les horaires du système scolaire
Sources de financement spécifiques à la communauté	Les coûts de fonctionnement d'un centre sont élevés
Avoir diverses sources de financement (ville, province, commanditaires)	Les centres privés dépendent des parents pour leurs revenus, une source instable
	COVID a empêché la collecte de fonds
	Horaires de travail: les quarts de travail sont trop longs mais nécessaires pour gagner un revenu

<i>Les éléments qui aident les éducatrices de la petite enfance à offrir une ÉPE de haute qualité</i>	<i>Les éléments qui empêchent les éducatrices de la petite enfance d'offrir des services de haute qualité</i>
<b>Qualités du centre</b>	
Une superviseure compréhensive	Atmosphère chaotique due à une forte rotation du personnel
Le personnel senior est prêt à encadrer le personnel junior et est capable de le faire	Tension lorsque le personnel senior domine le personnel junior et « prend le dessus »
Temps de préparation rémunéré	Tension: ne pas vouloir refuser des enfants et capacité des ressources
Pratique réflexive collaborative et environnement d'apprentissage	« On se sent en famille » peut aussi signifier un manque de limites
Ambiance familiale, réconfortante et confortable	Des fonds limités pour remplacer les objets qui s'usent
Les questions des éducatrices sont prises au sérieux, l'aide et les conseils sont facilement accessibles	Les ÉPE ont besoin d'un soutien dans toutes les capacités, pas assez de mains
« On se sent comme dans une famille », beaucoup de communication et de soutien	Les places sont limitées pour les nouveaux matériels et activités
DP rémunéré et investissement dans la professionnalisation du personnel	Survivre et non s'épanouir
Des ressources et du matériel suffisants pour les activités	Pas assez de ressources pour soutenir les enfants ayant des besoins spéciaux

<i>Les éléments qui aident les éducatrices de la petite enfance à offrir une ÉPE de haute qualité</i>	<i>Les éléments qui empêchent les éducatrices de la petite enfance d'offrir des services de haute qualité</i>
<b>Personnel</b>	
Des horaires de classe plus courts pour que la journée passe plus vite	Le personnel arrive sans compétences de base en matière de ménage et d'hygiène des enfants
Personnel de soutien pour couvrir le nettoyage afin que les éducatrices puissent travailler avec les enfants	La pénurie de personnel qualifié en ÉPE signifie que ceux qui devraient être licenciés ne le sont pas
Un personnel complet signifie qu'il ne faut pas rester tard, ni manquer les pauses	Les programmes de formation sont inabordables à ce salaire
Bon horaire avec des vacances qui correspondent au système scolaire	Manque de personnel qualifié pour les remplacements
Personnel formé en ÉPE ou en services à la personne	Pas assez de nouveaux diplômés en ÉPE
Soutien grâce à de bonnes relations de travail avec les collègues	Manque de formation aux titres de compétences dans les ÉPE existants
Bonne équipe, personnes de soutien dans la direction	Une ÉPE de qualité, c'est plus qu'une formation, il faut un « cœur pour le métier »
Pouvoir s'adresser aux RH pour toute question ou problème	Les directrices à court de personnel ne peuvent pas encadrer ou former le personnel qui en a besoin

<i>Les éléments qui <u>aident</u> les éducatrices de la petite enfance à offrir une ÉPE de haute qualité</i>	<i>Les éléments qui <u>empêchent</u> les éducatrices de la petite enfance d'offrir des services de haute qualité</i>
<b>Programme / Pédagogie</b>	
Soutien du centre pour adapter et développer la programmation	Opportunités de DP pour la superviseure ou la propriétaire
Être capable de voir les résultats du travail avec les enfants	Les ratios sont basés sur la bonne marche des choses
Contrôle de la configuration et de l'organisation de la salle de classe	Travail exigeant, nécessite beaucoup de patience
Capacité à faire preuve de créativité dans la planification des activités	Manque de matériel
Un petit groupe permet de renforcer les relations avec les enfants	Défi de mettre en œuvre les concepts du programme d'études dans le contexte professionnel
Possibilité de changer régulièrement de lieu (voyages d'étude, sorties)	Contenu pédagogique du DP qui entre en conflit avec la formation de l'ÉPE
Temps de planification et temps de documentation réservés	Pas assez de temps dans la journée pour tout faire
Flexibilité et personnalisation de l'approche	Le personnel veut innover mais la superviseure ne le soutient pas
Centré sur l'enfant plutôt que sur l'exigence	
Un environnement où chacun s'engage	
Participation et lien avec la communauté	
Soutien du centre pour adapter et développer la programmation	

<i>Les éléments qui <u>aident</u> les éducatrices de la petite enfance à offrir une ÉPE de haute qualité</i>	<i>Les éléments qui <u>empêchent</u> les éducatrices de la petite enfance d'offrir des services de haute qualité</i>
<b>Règlement</b>	
Le programme de l'ÉPE est bon	La documentation prive les enfants de leur temps
Les ratios sont bons, ne vont pas plus loin	Les messages contradictoires des différentes agences sont source de confusion
	Les exigences de l'inspection sont perturbatrices et empêchent les enfants de se concentrer sur leur travail

## Annexe 2

# Participant·es aux discussions du Comité interprovincial francophone

*Participants dans la discussion sur une association atlantique  
francophone de l'éducation à la petite enfance (AAFEPE)*

Nom	Rôle	Organisation	Province
Lise Maillet	Agente pédagogique en petite enfance	GNB	N.-B.
Mona Normandeau	Enseignante Éducation à l'enfance, Campus de Campbellton	CCNB	N.-B.
Sandra Guitard	Propriétaire, directrice, éducatrice	Garderie aux p'tits amours	N.-B.
Liane Roy	Directrice de la réussite étudiante par intérim	Collège de l'Île	Î.-P.-É.
Yoan Rousseau	Coordinateur de recrutement et rétention	Association des CPE francophones de l'Î.-P.-É	Î.-P.-É.
Kathleen Couture	Directrice générale	Association des CPE francophones de l'Î.-P.-É	Î.-P.-É.
Marick Romedenne	Coordinatrice des services à la petite enfance et à la famille	Fédération des parents francophones de Terre-Neuve et du Labrador	T.-N.-L.

*Participants dans la discussion sur une association atlantique  
francophone de l'éducation à la petite enfance (AAFEPE)*

Nom	Rôle	Organisation	Province
Jane Williamson	Directrice générale	La société de la garderie Le Petit Voilier	N.-É.
Lise Parent	Professeure collégiale en éducation	Université Sainte-Anne	N.-É.
Nadine Thebeau	Directrice du Centre d'innovation	Atlantic Colleges Atlantique (ACA)	N.-B.
Pierre Martin	Ressources humaines (Direction) Éducation et Développement de la petite enfance	GNB	N.-B.
Josée Nadeau	Développement et apprentissage 0-8 ans (Direction) Éducation et Développement de la petite enfance	GNB	N.-B.
Yvan LeBlond	Chef de développement	CCNB	N.-B.
Danielle Michaud Coté	District scolaire francophone Nord-Ouest (Direction) Éducation et Développement de la petite enfance	GNB	N.-B.
Julie Cyr	Doyenne École Santé et Services communautaires et Directrice	CCNB	N.-B.
Mary Haché	Directrice, Services de garderie éducatifs (Direction) Éducation et Développement de la petite enfance	GNB	N.-B.

## Annexe 3

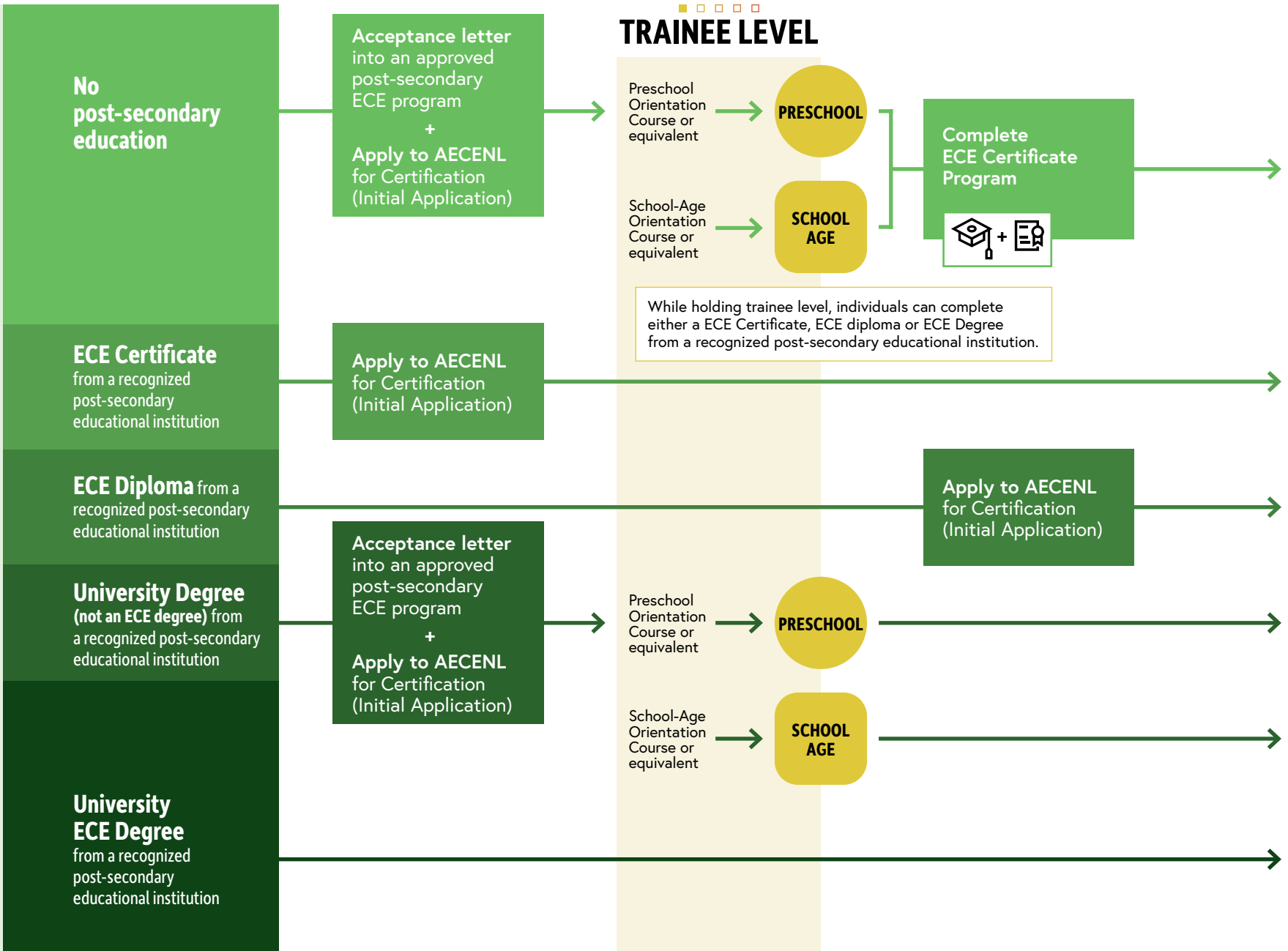
# Soutien du parcours d'éducation de Terre-Neuve-et-Labrador






*La certification en services de garde d'enfants est l'une des exigences légales pour travailler dans un service de garde réglementé ou dans une garderie en milieu familial agréée à Terre-Neuve-et-Labrador (T.-N.-L.).*

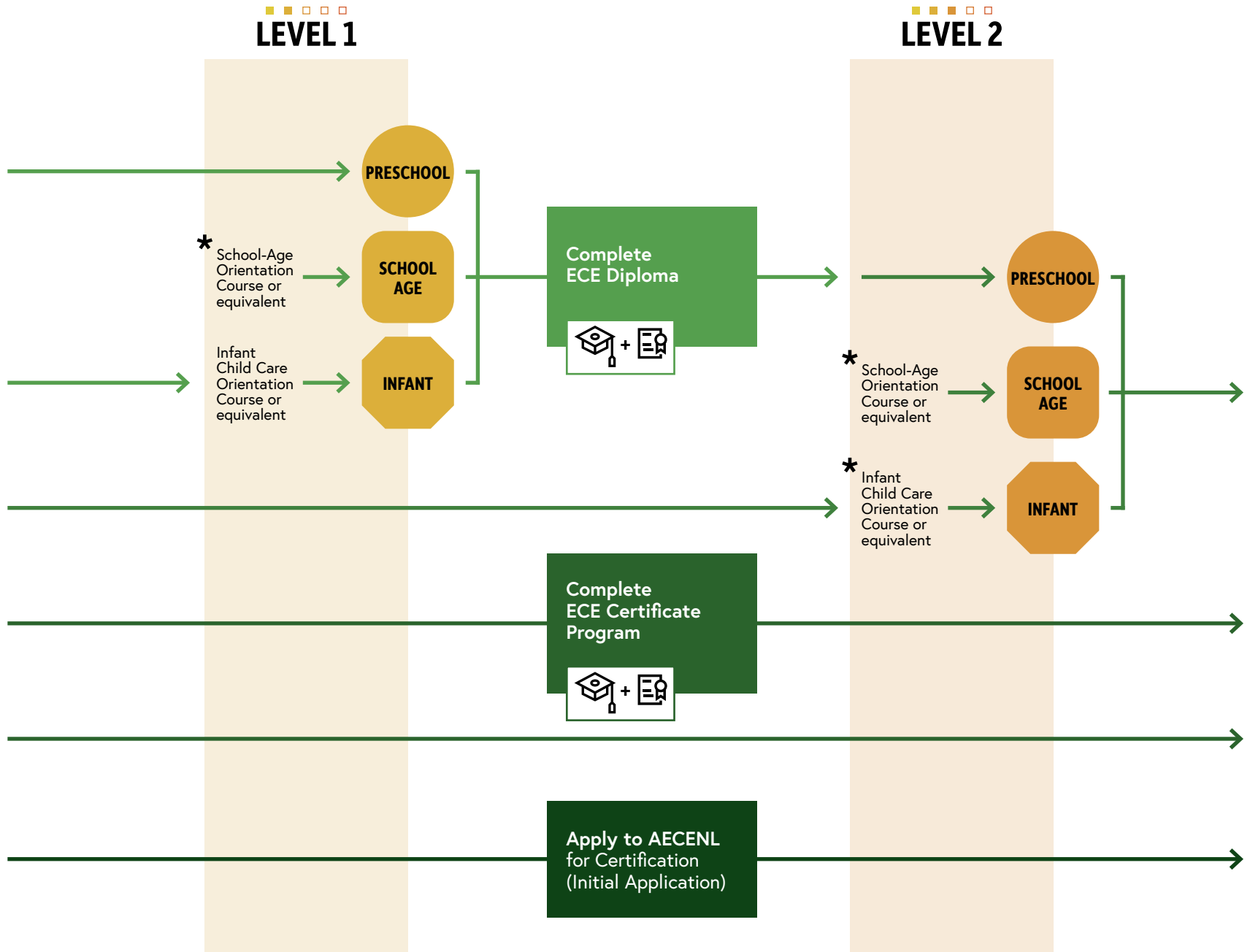
Ce parcours éducatif fournit des renseignements sur les exigences en matière d'études postsecondaires pour obtenir une certification en services de garde dans une garderie réglementée. L'Association des éducateurs de la petite enfance de Terre-Neuve-et-Labrador (AÉPE) est une association professionnelle à but non lucratif qui a conclu une entente de service avec le gouvernement de T.-N.-L. pour offrir la certification des services de garde d'enfants, des cours d'orientation (pour obtenir la certification dans une classification particulière) et des occasions d'apprentissage professionnel. [www.aecenl.ca](http://www.aecenl.ca)






- CHILD CARE CENTRES**
- PRESCHOOL CLASSIFICATION** encompasses children ages 2 to school-entry (who are not attending school full-time) in a regulated child care centre.
- SCHOOL-AGE CLASSIFICATION** encompasses children ages from school-entry (who attend school) to 12 in a regulated child care centre.
- INFANT CLASSIFICATION** encompasses children ages birth to 24 months in a regulated child care centre. Note: to hold an infant classification a minimum Level One in Preschool is required.
- LEGEND**
- \* Completion of the course not needed if classification was obtained in earlier level.
- Apply to AECENL for Certification (Reissue Application)
- From a recognized post-secondary educational institution.
- ECE Early Childhood Education





- CHILD CARE CENTRES**
-  **PRESCHOOL CLASSIFICATION** encompasses children ages 2 to school-entry (who are not attending school full-time) in a regulated child care centre.
  -  **SCHOOL-AGE CLASSIFICATION** encompasses children ages from school-entry (who attend school) to 12 in a regulated child care centre.
  -  **INFANT CLASSIFICATION** encompasses children ages birth to 24 months in a regulated child care centre. Note: to hold an infant classification a minimum Level One in Preschool is required.
- LEGEND**
- \* Completion of the course not needed if classification was obtained in earlier level.
  -  Apply to AECENL for Certification (Reissue Application)
  -  From a recognized post-secondary educational institution.
  - ECE Early Childhood Education

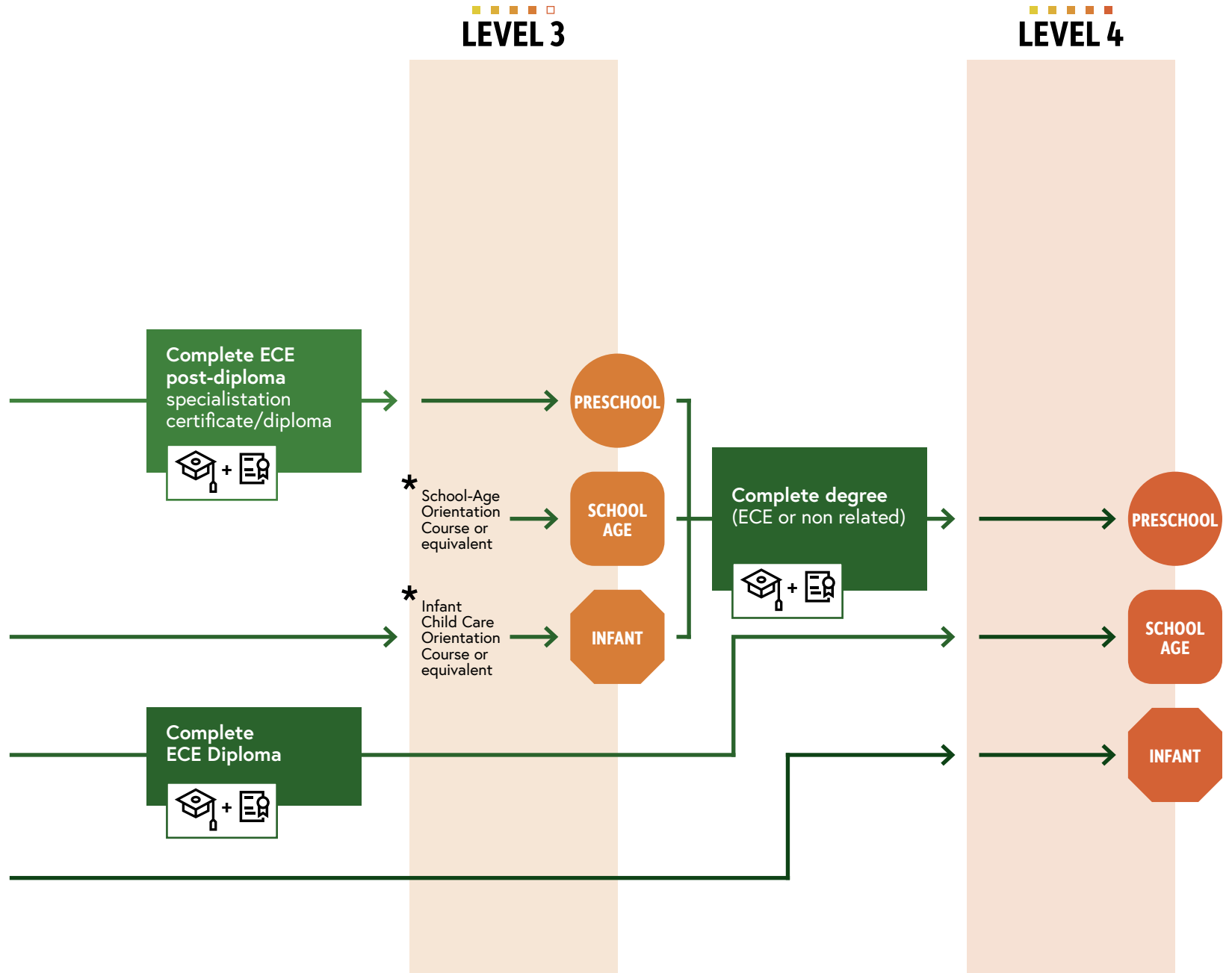


**CHILD CARE CENTRES**

-  **PRESCHOOL CLASSIFICATION**  
encompasses children ages 2 to school-entry (who are not attending school full-time) in a regulated child care centre.
-  **SCHOOL-AGE CLASSIFICATION**  
encompasses children ages from school-entry (who attend school) to 12 in a regulated child care centre.
-  **INFANT CLASSIFICATION**  
encompasses children ages birth to 24 months in a regulated child care centre. Note: to hold an infant classification a minimum Level One in Preschool is required.

**LEGEND**

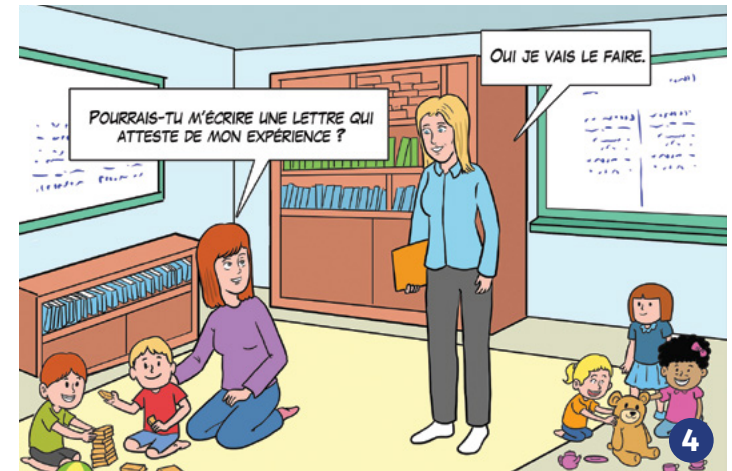
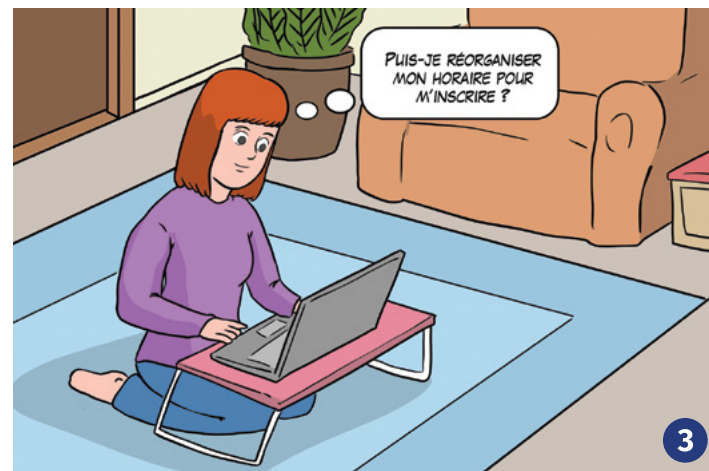
- \* Completion of the course not needed if classification was obtained in earlier level.
-  Apply to AECENL for Certification (Reissue Application)
-  From a recognized post-secondary educational institution.
- ECE Early Childhood Education



## Annexe 4

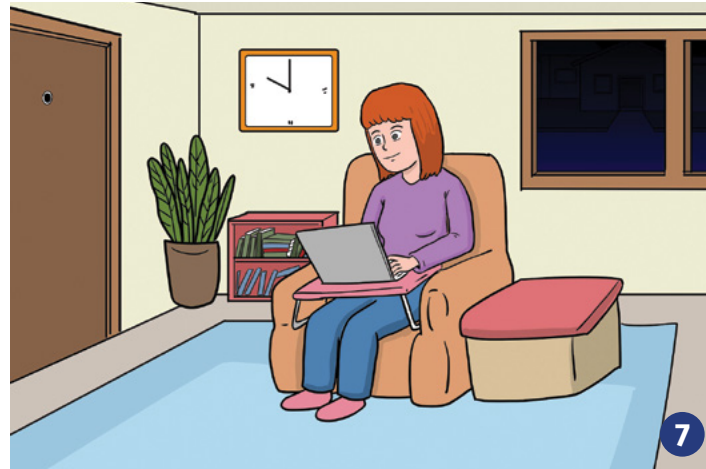
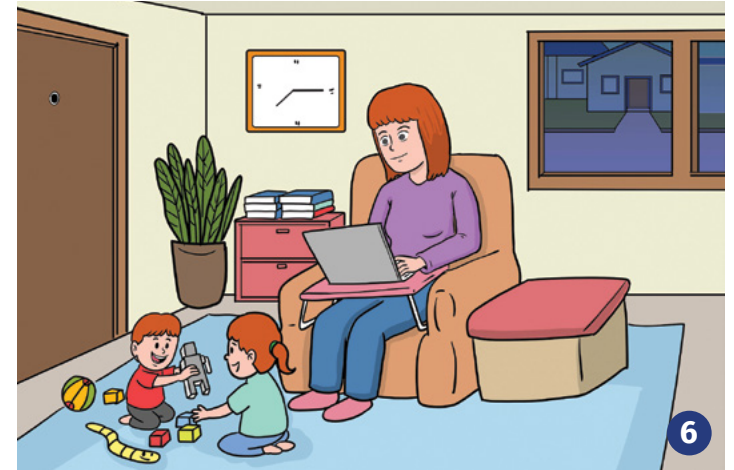
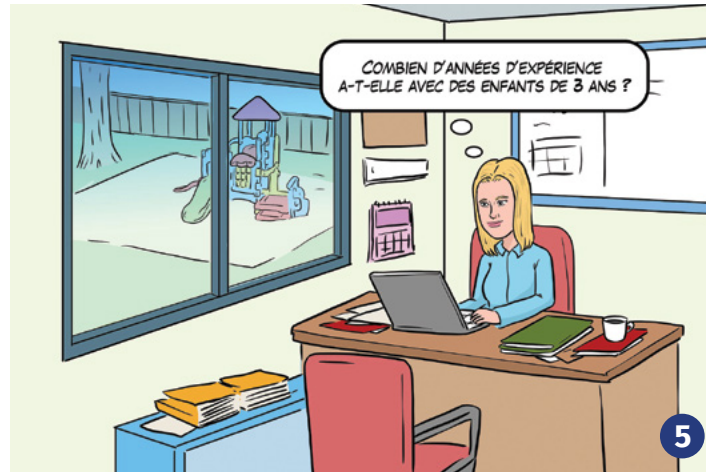
# Visualisation expérimentale du scénario de ÉRA

Maquette de l'expérience de l'ÉRA pour les éducatrices participant au programme du CCNB.



## Annexe 4

# Visualisation expérimentale du scénario de ÉRA



## Annexe 5

# Avantages de la participation au laboratoire

Le tableau suivant présente les principaux avantages identifiés par les participantes au Labo ÉPE. Les résultats sont issus de l'évaluation menée par Impact Consulting.

Thèmes principaux	Description	Citation illustrative
Des réseaux de soutien renforcés	<ul style="list-style-type: none"><li>▶ Établir et renforcer les relations avec les personnes de la même province.</li><li>▶ Travailler ensemble à travers le secteur, y compris de nouvelles relations (il y avait toujours au moins une personne dans chaque équipe que les individus ne connaissaient pas avant le laboratoire) et des relations renforcées grâce à cette nouvelle forme d'engagement et d'expérience de travail ensemble sur le même défi.</li><li>▶ Développement d'un réseau auquel les gens ont l'intention de faire appel lorsqu'ils font face à un défi ou recherchent des ressources. Par exemple, un nouveau groupe de travail collabore à travers les provinces de l'Atlantique pour partager la formation, les ressources et avoir une voix commune – l'Association francophone pour l'éducation de la petite enfance qui fonctionne entièrement en dehors des ateliers et des prototypes du laboratoire.</li></ul>	<p>« J'ai établi des liens avec les gens de [ma province] au sein du gouvernement, des collègues et des exploitantes de première ligne. Il y a eu peu d'échanges, surtout pendant la pandémie. [Le Labo ÉPE] a joué un rôle essentiel dans l'établissement de ces relations. Et dans mon nouveau rôle, cela m'a été très utile. Cela a vraiment accéléré l'établissement de relations. »</p> <p>- Participante au Labo ÉPE</p>

Thèmes principaux	Description	Citation illustrative
<p><b>Renforcement de la collaboration entre le gouvernement et le personnel de première ligne</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Les éducatrices de la petite enfance de première ligne, les représentants des groupes de pression et les représentants du gouvernement ont tous convenu que le laboratoire correspondait à leurs besoins et à ceux des représentants de leur gouvernement provincial respectif.</li> <li>▶ Les travailleuses de première ligne ont le sentiment que leur travail est davantage valorisé; ils ont l'impression de travailler côte à côte, au-delà des cloisonnements, et que chaque personne présente à la table est un élément essentiel pour trouver les bonnes solutions et les faire avancer.</li> </ul>	<p>« <b>Nous avons établi des liens dans l'ensemble du secteur, en brisant les silos entre le gouvernement, l'éducation et l'industrie, afin d'obtenir de nouvelles perspectives et idées.</b> »</p> <p>- Participante au Labo ÉPE</p>
<p><b>Amélioration de l'alignement du système</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Le laboratoire a suscité de l'empathie pour les autres membres du système. Les participantes ont appris qu'il existe un désir de trouver des solutions et de surmonter les obstacles, malgré le cloisonnement des rôles dans le secteur.</li> <li>▶ On comprend mieux que l'intention du personnel du gouvernement provincial est alignée sur celle des collèges, des travailleuses de première ligne de l'ÉPE, des exploitantes et des défenseuses.</li> <li>▶ Les participantes ont acquis une nouvelle compréhension des réalités des autres provinces. Cela contribue à créer un champ de pratique solidaire et sympathique qui n'existait pas avant le laboratoire.</li> <li>▶ Le fait d'avoir une diversité de points de vue pour l'élaboration des solutions les a rendues plus efficaces et a réduit les risques de duplication des efforts. Les équipes prototypes ont pu s'appuyer sur l'expérience et les ressources des autres et, au-delà des prototypes, les individus partagent désormais les ressources liées aux programmes et aux politiques, ce qui renforce leur efficacité dans leurs rôles habituels.</li> </ul>	<p>« <b>Ce fut une véritable révélation des différentes facettes de notre système. Parler avec des gens du gouvernement, des collègues, des directrices, des associations. Ce qui est fait, ce qu'ils apprécient. Cela met en perspective le fait qu'ils comprennent que le recrutement et la rétention sont des défis importants auxquels notre secteur est confronté. Cela nous permet de savoir qu'ils nous entendent et qu'ils tiennent compte de nos préoccupations.</b> »</p> <p>- Participante au Labo ÉPE</p>

Thèmes principaux	Description	Citation illustrative
<p><b>Amélioration de la perspective axée sur les données</b></p>	<p>► Les recherches menées par le Labo ÉPE avant les ateliers ont fourni un contexte régional très précieux. Les données ont permis aux participantes d'avoir une vue d'ensemble, ce qui a été utile pour voir l'ensemble du système et réduire le poids de la responsabilité individuelle.</p>	<p>« Les données fournies sur les acteurs du secteur et leurs sentiments nous éclairent vraiment. Elles nous permettent de faire preuve d'empathie lorsque nous réfléchissons à la refonte de ces processus. Je supervise un groupe de dotation en personnel qui offre un soutien d'encadrement aux garderies de [ma province]. J'ai eu une conversation avec le coordonnateur de ce groupe. J'ai pu partager cette information avec cette personne, ce qui a été incroyablement utile. »</p> <p>- Participante au Labo ÉPE</p>
<p><b>Une compréhension plus complète du défi</b></p>	<p>► Le développement et le déploiement des prototypes avec des perspectives différentes sur le même défi ont permis aux participantes d'aller à la racine d'un problème, de trouver des solutions inattendues et de découvrir les complexités.</p>	<p>« À travers toutes les étapes, ma compréhension du défi a changé, et je peux en témoigner à travers le développement du prototype. Ce n'est pas ce à quoi je me serais attendu, mais je crois maintenant que c'est la meilleure façon d'avancer. C'est faisable et, je l'espère, efficace. C'était de la recherche-action, un cycle continu de changement et de révision. Lorsque nous sommes arrivés à la fin, nous avons le sentiment d'être arrivés parce que nous avons posé toutes les bonnes questions. »</p> <p>- Participante au Labo ÉPE</p>



Thèmes principaux	Description	Citation illustrative
<b>Une inspiration renouvelée</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>▶ Le laboratoire a donné aux participantes de l'espoir et un sentiment renouvelé d'optimisme dans un système qui peut parfois sembler stagnant. Dans toutes les provinces, les participantes ont été encouragées par l'intention et les ressources investies dans ce laboratoire.</li><li>▶ Le laboratoire a renouvelé son engagement et sa volonté de défendre le changement afin d'améliorer la vie de tous ceux qui bénéficient de ce travail.</li></ul>	<p><b>« Je vois les choses de mon point de vue, mais entendre d'autres perspectives était important. Cela me donne de l'espoir. C'est important. Nos voix sont entendues. »</b></p> <p>- Participante au Labo ÉPE</p>

# Ressources supplémentaires

- ▶ Ackerman, D. J. (2006). The costs of being a child care teacher. *Educational Policy*, 20(1), 85–112. <https://doi.org/10.1177/0895904805285283>
- ▶ Anderson, L., Sing, M., & Haber, R. (2020, June). *Next step: A competitive, publicly funded provincial wage grid is the solution to BC's ECE shortage*. The Coalition of Child Care Advocates of BC, and Early Childhood Educators of BC. [https://www.ecebc.ca/application/files/4915/9553/5275/CCCABC\\_ECEBC\\_Wage\\_Grid\\_Report\\_June\\_2020\\_web.pdf](https://www.ecebc.ca/application/files/4915/9553/5275/CCCABC_ECEBC_Wage_Grid_Report_June_2020_web.pdf)
- ▶ Artman-Meeker, K., Hemmeter, M. L., & Snyder, P. (2014). Effects of distance coaching on teachers' use of pyramid model practices: A pilot study. *Infants and Young Children*, 27(4), 325–344. <https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000016>
- ▶ Beach, J., Bertrand, J., Forer, B., Michal, D., & Tougas, J. (2004). *Working for Change: Canada's child care workforce. Main report*. Labour market update study. Child Care Human Resources Sector Council. [https://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/1.3WorkingforChangeMain\\_Eng.pdf](https://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/1.3WorkingforChangeMain_Eng.pdf)
- ▶ Beach, J. & Flanagan, K. (2007, October) *People, programs and practices. A training strategy for the early childhood education and care sector in Canada*. Child Care Human Resources Sector Council.
- ▶ Bernoteit, S. A., Darragh, J. C., Nancy, E., & Latham, I. (Eds.) (2016). *Voices from the field*. Illinois Education Research Council and Illinois Board of Higher Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572786.pdf>
- ▶ Bertrand, J., Beach, J., Michal, D. & Tougas, J. (2004). *Working for Change: Canada child care workforce. Literature review*. Labour market update study. Child Care Human Resources Sector Council. [https://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/1.5WorkingforChangeLit\\_Eng.pdf](https://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/1.5WorkingforChangeLit_Eng.pdf)
- ▶ Bertrand, J., & Michal, D. (n.d.) *Literature review and environmental scan. Prepared for the Training Strategy Project*. Child Care Human Resources Sector Council. [https://ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/2.22-Training\\_LitRev\\_Eng.pdf](https://ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/2.22-Training_LitRev_Eng.pdf)
- ▶ Best Start Expert Panel on Early Learning. (2007, January). *Early learning for every child today. A framework for Ontario early childhood settings*. Best Start Plan, Government of Ontario. <http://betterbeginningssudbury.ca/wp-content/uploads/2015/09/continuum.pdf>
- ▶ Bipartisan Policy Center (2019). *Registered apprenticeships: A viable career path for the early childhood workforce*. [https://bipartisanpolicy.org/wp-content/uploads/2019/09/BPC\\_Early\\_Childhood\\_Issue\\_Brief\\_RV4.pdf](https://bipartisanpolicy.org/wp-content/uploads/2019/09/BPC_Early_Childhood_Issue_Brief_RV4.pdf)
- ▶ Board on Children, Youth, and Families. (2015). *Transforming the workforce for children birth through age 8: A unifying foundation*. (A. LaRue & B. B. Kelly, Eds.). Committee on the Science of Children Birth to Age 8: Deepening and Broadening the Foundation for Success. Board on Children, Youth, and Families. The National Academies Press. [https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK310532/pdf/Bookshelf\\_NBK310532.pdf](https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK310532/pdf/Bookshelf_NBK310532.pdf)

- ▶ Burchinal, M. R., Cryer, D., Clifford, R. M., & Howes, C. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science, 6*(1), 2–11. [https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601\\_01](https://doi.org/10.1207/S1532480XADS0601_01)
- ▶ Canadian Child Care Federation. (n.d.). Who Are Our CCCF Members? Retrieved March 2, 2021, from <https://cccfcfcsge.ca/ece-community/special/cccf-members/>
- ▶ Cherrington, S. & Wansbrough, D. (2010). Evaluating New Zealand early childhood education professional development: Access, barriers and effectiveness. *International Research in Early Childhood Education (IRECE), 1*(2), 29–41. [www.education.monash.edu.au/irecejournal/](http://www.education.monash.edu.au/irecejournal/)
- ▶ Child Care Human Resources Sector Council. (2010) *Occupation Standards for Early Childhood Educators*. [https://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/ECE-Post-Secondary-docs/OSECE\\_2010\\_EN.pdf](https://www.ccsc-cssge.ca/sites/default/files/uploads/ECE-Post-Secondary-docs/OSECE_2010_EN.pdf)
- ▶ Child Care Human Resources Sector Council. (2011, May) *Occupation Standards for Early Childhood Administrators*. [http://www.communitylivingkl.ca/wp-content/uploads/2009/07/occupational\\_standards\\_for\\_child\\_care\\_administrators.pdf](http://www.communitylivingkl.ca/wp-content/uploads/2009/07/occupational_standards_for_child_care_administrators.pdf)
- ▶ Coalition of child care advocates of BC, & Early Childhood Educators of BC. (2019, February). \$10aDay.ca. On our way to affordable child care. *Community plan for a public system of integrated care & learning* (8th ed.). [https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/10aday/pages/86/attachments/original/1551366963/10aDay\\_Plan\\_8th\\_edition\\_web\\_Feb\\_27\\_2019\\_final.pdf?1551366963](https://d3n8a8pro7vhmx.cloudfront.net/10aday/pages/86/attachments/original/1551366963/10aDay_Plan_8th_edition_web_Feb_27_2019_final.pdf?1551366963)
- ▶ Cooper, A. (1999) *The inmates are running the asylum*. Sams.
- ▶ Costanza-Chock, S. (2020). *Design justice: Community-led practices to build the worlds we need*. (Ser. Information policy series). MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/12255.001.0001>
- ▶ Cummings, K. P. (2017). Supporting parent engagement in programme-wide behavioural intervention implementation. *Early Child Development and Care, 187*(11), 1623–1634. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1177042>
- ▶ Dandolopartners. (2019). *Upskilling in early childhood education. Opportunities for the current workforce*. FutureTracks. The Front Project. <https://www.thefrontproject.org.au/images/downloads/upskilling-in-early-childhood-education.pdf>
- ▶ Department of Education and Early Childhood Development. (2016). *ECE training engagement program project*. What we heard. <https://www.ednet.ns.ca/sites/default/files/docs/level1-whatweheard.pdf>
- ▶ Department of Education and Early Childhood Development. (2019). *Navigating the early years: An early childhood learning framework*. Newfoundland Labrador: Author. <https://www.gov.nl.ca/education/files/Early-Learning-Framework.pdf>
- ▶ Doherty, G. (January 2002). *Workplace and workforce causes in the recruitment and retention of qualified child care staff*. Retention and recruitment of qualified early childhood care staff in early childhood care centres in Nova Scotia project. Child Care Connections. University of Guelph.

- ▶ Dowsett, C., Carlson, J., & Epstein, D. (2019). Spotlight on Pennsylvania's early childhood education apprenticeship program. *Child Trends*. [https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2019/11/PA-Apprenticeship-Spotlight\\_ChildTrends\\_December2019.pdf](https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2019/11/PA-Apprenticeship-Spotlight_ChildTrends_December2019.pdf)
- ▶ Early Childhood Educators Human Resource Council. (2019, May). *Examination of recruitment and retention issues within the regulated early learning and child care workforce in Newfoundland and Labrador. Recommendation of the report*. Early Childhood Educators Human Resource Council. [https://aecen.ca/index.php/download\\_file/force/315/284](https://aecen.ca/index.php/download_file/force/315/284)
- ▶ Early Childhood Educators of BC. (2022). *Peer Mentoring Program for Early Childhood Educators in British Columbia*. ECEBC website: <https://epeermentoring.trubox.ca/>
- ▶ Elliott, A. (2006). Early childhood education pathways to quality and equity for all children. *Australian Education Review*, (50). Australian Council for Educational Research. <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=aer>
- ▶ Ferguson, E.E. & Miller, C. (2000, April). *Attracting and keeping qualified early childhood care centre staff*. Retention and recruitment of qualified early childhood care staff in early childhood care centres in Nova Scotia project. Child Care Connections.
- ▶ Ferguson, E. (2002, January). *Babysitters or Professionals? The Role of Social Attitudes in the Recruitment & Retention of Child Care Workers*. Retention and recruitment of qualified early childhood care staff in early childhood care centres in Nova Scotia project. Child Care Connections.
- ▶ Fetting, A., & Artman-Meeker, K. (2016). Group coaching on pre-school teachers' implementation of pyramid model strategies: A program description. *Topics in Early Childhood Special Education*, 36(3), 147-158. <https://doi.org/10.1177/0271121416650049>
- ▶ Flanagan, K. (2008, September). *Labour market research and analysis. Post-secondary ECE program, curriculum and delivery approaches*. Kathleen Flanagan and Associates, Inc.
- ▶ Flanagan, K., Beach, J., Michal, D., & Cormier, S. (2009). *Pathways to Early Childhood Education Credentialing in Canada*. Child Care Human Resources Sector Council. [https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/migration/documents/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/2.1PathwaysCred\\_MainEN.pdf](https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/migration/documents/sites/default/files/uploads/Projects-Pubs-Docs/2.1PathwaysCred_MainEN.pdf)
- ▶ Flanagan, K. (2011). *PEI early learning framework. Relationships, environments, experiences. The curriculum framework of the Preschool Excellence Initiative*. PEI Department of Education and Early Childhood Development.
- ▶ Flanagan, K. & Beach, J. (2016, January). *Manitoba early learning and child care commission. Final report*. Kathleen Flanagan & Associates, Inc. [https://www.gov.mb.ca/fs/childcare/childcare\\_news/pubs/final\\_report.pdf](https://www.gov.mb.ca/fs/childcare/childcare_news/pubs/final_report.pdf)
- ▶ Flanagan, K. (2018, November). *Moving Forward: the early years in PEI. Feasibility study on the PEI early childhood education and care system*. Department of Education, Early Learning and Culture. [https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/early\\_years\\_feasibility\\_study.pdf](https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/early_years_feasibility_study.pdf)
- ▶ Flanagan, K. and Associates, Inc. (2019, March). *PEI workforce strategy project. Final report*. [https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/early\\_years\\_workforce\\_strategy.pdf](https://www.princeedwardisland.ca/sites/default/files/publications/early_years_workforce_strategy.pdf)

- ▶ Fox, L., Carta, J., Strain, P. S., Dunlap, G., & Hemmeter, M. L. (2010). Response to intervention and the pyramid model. *Infants and Young Children*, 23(1), 3–13. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e3181c816e2>
- ▶ Fox, L., Hemmeter, M. L., Snyder, P., Binder, D. P., & Clarke, S. (2011). Coaching early childhood special educators to implement a comprehensive model for promoting young children’s social competence. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(3), 178–192. <https://doi.org/10.1177/0271121411404440>
- ▶ Friedlander, A. & Feldman, C. (2018). *Philadelphia Early Childhood Education Apprenticeship Program: Support for the ECE workforce and the children they teach*. District 1199C Training and Upgrading Fund. [https://1199ctraining.org/docs/ECAC\\_ApprenticeshipProgramComponents\\_friedlander052018.pdf](https://1199ctraining.org/docs/ECAC_ApprenticeshipProgramComponents_friedlander052018.pdf)
- ▶ Fukkink, R. G., & Lont, A. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294–311. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.04.005>
- ▶ Gable, S., & Halliburton, A. (2003). Barriers to child care providers’ professional development. *Child and Youth Care Forum*, 32(3), 175–193. <https://doi.org/10.1023/A:1023300609394>
- ▶ Gallant, D. & Associates. (2019, March). *Examination of recruitment and retention issues within the regulated early learning and child care workforce in Newfoundland and Labrador. Final report*. Early Childhood Educators Human Resource Council. [https://aecenl.ca/index.php/download\\_file/force/297/284](https://aecenl.ca/index.php/download_file/force/297/284)
- ▶ Gardner, M., Melnick, H., Meloy, B., & Barajas, J. (2019, December). *Promising models for preparing a diverse, high-quality early childhood workforce*. Learning Policy Institute. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603415.pdf>
- ▶ Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Suk Yoon, K. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal Winter*, 38(4), 915–945.
- ▶ Gauthier St-Onge, D. (2018). *Projet de ceinture verte : Améliorer rétention personnel garderie. Outils de travail*. Lean 6, DMAC.
- ▶ Gomez, R. E., Kagan, S. L., & Fox, E. A. (2015). Professional development of the early childhood education teaching workforce in the United States: An overview. *Professional Development in Education*, 41(2), 169–186. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.986820>
- ▶ Employment and Social Development Canada. (2021, May). *Defining and measuring the quality of early learning and child care: A literature review*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/content/dam/esdc-edsc/documents/programs/disability-savings/2018-definingquality-elcc-report-en.pdf>
- ▶ Green, K., Robbins, S., Varga, M., Head, C., Davis, E., & Houze, W. (2021). Individualised professional development Using the pyramid model in an Urban Head Start Programme. *International Journal of Disability, Development and Education*, 68(3), 347–361. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2019.1681376>
- ▶ Griffin, S. (2002, January). *To Be or Not To Be – Professionalism in Early Childhood Care & Education the role of professional status in recruitment and retention*. (Standards & Recognition). Retention and recruitment of qualified early childhood care staff in early childhood care centres in Nova Scotia project. Child Care Connections.

- ▶ Holas-Huggins, N. & Lewis Kerwin, A. L. (2009). *The state of the early education workforce: Removing barriers to access and advancement*. Bessie Tartt Wilson Initiative for Children. <http://www.btwic.org/wp-content/uploads/2013/11/State-of-Early-Ed-Workforce-Report.pdf>
- ▶ Koh, S., & Neuman, S. B. (2009). The impact of professional development in family child care: A practice-based approach. *Early Education & Development*, 20(3), 537–562. <https://doi.org/10.1080/10409280902908841>
- ▶ Lawson Foundation. (2020, March). *Reflection*. Report on the National Early Learning & Child Care Workforce Development Conference.
- ▶ Lazzari, A., Picchio, M., & Musatti, T. (2013). Sustaining ECEC quality through continuing professional development: Systemic approaches to practitioners' professionalisation in the Italian context. *Early Years: An International Research Journal*, 33(2), 133–145. <https://doi.org/10.1080/09575146.2012.758087>
- ▶ Learning Enrichment Foundation (2018). *Enhancing career pathways for the childcare sector*. Ontario Centre for Workforce Innovation. <https://ocwi-coie.ca/wp-content/uploads/2018/12/03-043-01-Learning-Enrichment-Foundation-Final-Report.pdf>
- ▶ Limardo, C., Sweeney, T., & Taylor, L. (2016). *Early Learning Career Pathways Initiative: Credentialing in the early care and education field*. United States, Department of Education; United States, Department of Health and Human Services. <https://www.earlychildhoodworkforce.org/sites/default/files/resources/Early%20learning%20career%20pathways%20initiative%20-%20credentialing%20in%20the%20early%20care%20and%20education%20field.pdf>
- ▶ Litjens, I., & Taguma, M. (2010). *Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care*. Organisation for Economic Co-operation and Development.
- ▶ Loewenberg, A. (2018, May 16). *Ensuring a smooth pathway: Using articulation agreements to help early childhood educators pursue a BA*. New America Foundation. [https://s3.amazonaws.com/newamericadotorg/documents/Ensuring\\_a\\_Smooth\\_Pathway\\_2018-05-16\\_171726.pdf](https://s3.amazonaws.com/newamericadotorg/documents/Ensuring_a_Smooth_Pathway_2018-05-16_171726.pdf)
- ▶ Lutton, A. (2018). *Apprenticeship as a degree attainment strategy for the early childhood workforce*. Philadelphia, PA: District 1199C Training and Upgrading Fund. [https://www.1199ctraining.org/docs/AllisonLutton\\_ApprenticeshipWhitePaper\\_formatted090418.pdf](https://www.1199ctraining.org/docs/AllisonLutton_ApprenticeshipWhitePaper_formatted090418.pdf)
- ▶ Lutton, A. (2019). Applying knowledge to practice: How degree apprenticeships support early educators. *Young Children*, 74(4), 46-54. [https://s35729.pcdn.co/wp-content/uploads/2020/01/Degree-Apprenticeships-YC\\_0919\\_Lutton-1.pdf](https://s35729.pcdn.co/wp-content/uploads/2020/01/Degree-Apprenticeships-YC_0919_Lutton-1.pdf)
- ▶ McKay, N. Beggs, C., & Glover Takahashi, S. (2009, February). *Early learning and child care: Workforce equivalency model & implementation strategy*. Management Dimensions Inc.
- ▶ Miller, C. (2002, January). *Recruitment and Retention of Early Childhood Educators & Care Givers: The Policy Factor*. Retention and recruitment of qualified early childhood care staff in early childhood care centres in Nova Scotia project. Child Care Connections.
- ▶ Mitchell, L., & Cubey, P. (2003). *Characteristics of professional development linked to enhanced pedagogy and children's learning in early childhood settings: A best evidence synthesis*. Ministry of Education. <https://www.nzcer.org.nz/research/publications/characteristics-professional-development-linked-enhanced-pedagogy-and-children>

- ▶ Morris, J. (2002, January). *Education and Training as Factors that Affect Recruitment and Retention of Staff in Early Childhood Care Programs*. Retention and recruitment of qualified early childhood care staff in early childhood care centres in Nova Scotia project. Child Care Connections.
- ▶ Naude, L. (2011, December 7). *Recognition of Prior Learning Pilot Project*. [PowerPoint slides]. CD Sector Quarterly Meeting. South African Qualifications Authority. <http://www.cdpsc.co.za/downloads/RPL/Powerpoint%202011%2012%2005%20RPL%20Pilot%20Project%20CD.pdf>
- ▶ Nolan, A., & Molla, T. (2018). Teacher professional learning as a social practice: An Australian case. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 352–374. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1321968>
- ▶ OECD. (2006). Research Brief: Qualifications, Education and Professional Development Matter. *Encouraging Quality in Early Childhood Education and Care (ECEC)*. <https://www.oecd.org/education/school/49322232.pdf>
- ▶ OECD. (2018, March). *Engaging Young Children. Lessons from research about quality in early childhood education and care*. Starting strong. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>
- ▶ Office of Superintendent of Public Instruction (2018). *Early Childhood Education stackable certificate toolkit*. <https://www.k12.wa.us/sites/default/files/public/careertech/pubdocs/ecetoolkit.pdf>
- ▶ Ontario Institute of Studies in Education. (2019, June). *ECE Workforce Research Roundtable*. Co-hosted by the Atkinson Centre for Society and Child Development and Canadian Childcare Federation. University of Toronto.
- ▶ Osborne, C., van Rhijn, T., & Breen A.V. (2018, Fall). Preservice early childhood education degree students' career aspirations: Examining decision to enter the field. *The peer reviewed collection*, 2(2), 24-44. Association of early childhood educators Ontario.
- ▶ Peleman, B., Lazzari, A., Budginaitė, I., Siarova, H., Hauari, H., Peeters, J., & Cameron, C. (2018). Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9–22. <https://doi.org/10.1111/ejed.12257>
- ▶ Province of British Columbia. (2008). *British Columbia early learning framework*. Ministry of Health and the Ministry of Children and Family Development. [https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/early\\_learning\\_framework\\_2008.pdf](https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/early_learning_framework_2008.pdf)
- ▶ Province of New Brunswick. (n.d.) *Everyone at their best ... from the start: Early learning and child care action plan*.
- ▶ Rhodes, H., & Huston, A. (2012). Building the workforce our youngest children deserve. *Social Policy Report*, 26(1), 1-31.
- ▶ Saulnier, C., & Frank, L. (2019, January). "Unappreciated and underpaid". *Early Childhood Educators in Nova Scotia*. Canadian Centre for Policy Alternatives Nova Scotia.
- ▶ Sheridan, S. (2001). Quality evaluation and quality enhancement in preschool: A model of competence development. *Early Child Development and Care*, 166(1), 7–27. <https://doi.org/10.1080/0300443011660102>
- ▶ Snyder, P., Hemmeter, M. L., Meeker, K. A., Kinder, K., Pasia, C., & McLaughlin, T. (2012). Characterizing key features of the early childhood professional development literature. *Infants and Young Children*, 25(3), 188–212. <https://doi.org/10.1097/IYC.0b013e31825a1ebf>

- ▶ Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (Eds.) (2010). *Early childhood matters: Evidence from the effective Pre-school and Primary Education Project*. Routledge.
- ▶ *Te Whāriki, Early Childhood Education Curriculum – New Zealand*. (n.d.). Educa website. <https://www.geteduca.com/frameworks/te-whariki-ece-curriculum-new-zealand/>
- ▶ The Learning Enrichment Foundation. (2018, October). *Enhancing career pathways for the childcare sector*. Ontario Centre for Workforce Innovation. <https://ocwi-coie.ca/wp-content/uploads/2018/12/03-043-01-Learning-Enrichment-Foundation-Final-Report.pdf>
- ▶ Warner-Richter, M., Paschall, K., Tout, K., Lowe, C., Martinez-Beck, I., & Trends, C. (2020). *Understanding facilitators and barriers to professional development use among the early care and education workforce*. Child care and early education research and policy analysis (CCEEPRA) project. [https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/cceepra\\_facilitators\\_and\\_barriers\\_report\\_508\\_qc.pdf](https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/documents/opre/cceepra_facilitators_and_barriers_report_508_qc.pdf)
- ▶ Vu, J. A., Jeon, H. J., & Howes, C. (2008). Formal education, credential, or both: Early childhood program classroom practices. *Early Education and Development*, 19(3), 479-504.
- ▶ Wenger, E. (1998, June). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*. [https://participativelearning.org/pluginfile.php/636/mod\\_resource/content/3/Learningasasocialsystem.pdf](https://participativelearning.org/pluginfile.php/636/mod_resource/content/3/Learningasasocialsystem.pdf)
- ▶ Working Group. (2017, December). *Recommendation for a training strategy for Early Childhood Educators and Administrators in the province of New Brunswick*. Provincial Steering Committee for the “Early Childhood Educators labour force adjustment research and analysis project”. Department of Education & Early Childhood Education.
- ▶ Working Group. (2018, March 31). *Training strategy for Early Childhood Educators and Administrators in the province of New Brunswick. A strategic framework*. Provincial Steering Committee for the “Early Childhood Educators labour force adjustment research and analysis project”. Department of Education & Early Childhood Education.



Labo sur  
l'éducation à la  
petite enfance