



SOINS DE QUALITÉ ET JEUNES ENFANTS DES PREMIÈRES NATIONS : *une exploration de l'apprentissage et du développement optimaux dans les milieux de la petite enfance au sein des réserves*

Lisa Murdock, Denise Webb, Regine Halseth, et Margo Greenwood




Centre de collaboration nationale
de la santé autochtone

Financé par le gouvernement du Canada par le
biais du Programme Apprentissage et la garde des
jeunes enfants – Recherche et Données

Canada 

SANTÉ DES ENFANTS, DES JEUNES, ET DES FAMILLES



© 2025 Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA). Cette publication a été financée par le CCNSA et a été rendue possible grâce à une contribution financière d'Emploi et Développement social Canada (EDSC) et de l'Agence de la santé publique du Canada (ASPC). Les opinions exprimées dans le présent document ne représentent pas nécessairement le point de vue de l'EDSC ou de l'ASPC.

Remerciements

Le CCNSA fait appel à une méthode externe d'examen à l'aveugle pour les documents axés sur la recherche, qui font intervenir des analyses de la documentation ou une synthèse des connaissances, ou qui comportent une évaluation des lacunes en matière de connaissances. Nous tenons à remercier nos réviseurs, qui ont généreusement donné leur temps et fourni leur expertise dans le cadre de ce travail.

Cette publication peut être téléchargée depuis le site Web **ccnsa.ca**

Tous les documents du CCNSA sont offerts gratuitement et peuvent être reproduits, en totalité ou en partie, accompagnés d'une mention adéquate de la source et de la référence bibliographique. Il est possible d'utiliser tous les documents du CCNSA à des fins non commerciales seulement. Pour nous permettre de mesurer les répercussions de ces documents, veuillez nous informer de leur utilisation.

The English version is also available at **nccih.ca** under the title: *Quality care and young First Nations children: An exploration of optimal learning and development in early childhood settings on reserve.*

Référence bibliographique : Murdock, L., Webb, D., Halseth, R., & Greenwood, M. (2025). *Soins de qualité et jeunes enfants des Premières Nations : une exploration de l'apprentissage et du développement optimaux dans les milieux de la petite enfance au sein des réserves*. Centre de collaboration nationale de la santé autochtone.

Pour de plus amples renseignements ou pour obtenir d'autres exemplaires, veuillez nous joindre au :

Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA)
3333, University Way
Prince George (C.-B.)
V2N 4Z9 Canada

Téléphone : 250 960-5250
Télécopieur : 250 960-5644
Courriel : **ccnsa@unbc.ca**
Web : **ccnsa.ca**

ISBN (format imprimé) :
978-1-77368-526-7
ISBN (format en ligne) :
978-1-77368-527-4



TABLE DES MATIÈRES



Download publications at
nccih.ca/34/Publication-Search.nccih



Télécharger des publications à
ccnsa.ca/524/Recherche-publication.nccih



issuu.com/nccah-ccnsa/stacks

1. INTRODUCTION	6
2. PRÉCISION SUR LE CONTEXTE	10
Programmes d'AGJE pour les enfants et les familles autochtones	11
3. MÉTHODOLOGIE ET DÉMARCHÉ	18
Entretiens qualitatifs et discussions de groupe	18
Analyse documentaire	22
Examen des lois et règlements touchant l'AGJE	24
4. RÉSULTATS DE RECHERCHE	26
Étude 1 : Programmes d'AGJE de qualité pour les enfants des Premières Nations vivant sur une réserve	26
Les personnes participantes, les communautés et les programmes	27
Notions de qualité du contenu des programmes d'AGJE et des activités qui s'y rattachent	29
Principales caractéristiques des structures des programmes d'AGJE de qualité et des activités des centres	56
Principaux obstacles et entraves critiques à des progrès dans les programmes d'AGJE	79
Amélioration de la qualité en AGJE	107
Appréciation exprimée et réflexion rétrospective	114
Étude 2 : Intégration des connaissances, des points de vue et des visions du monde des Premières Nations et des Autochtones aux programmes d'études et de formation en AGJE à travers le Canada	120
Programmes éducatifs des Premières Nations/autochtones dans les programmes d'études et de formation en AGJE, par type de programme et à travers les régions	120
Administration des services d'apprentissage et de garde de jeunes enfants	124
Parcours pour devenir praticienne en AGJE	124
Prestation des cours	125
Possibilités d'accroître les capacités des praticiennes en AGJE à travailler dans les établissements autochtones	126
Thématiques autochtones abordées	127
Résumé	127





TABLE DES MATIÈRES (SUITE)

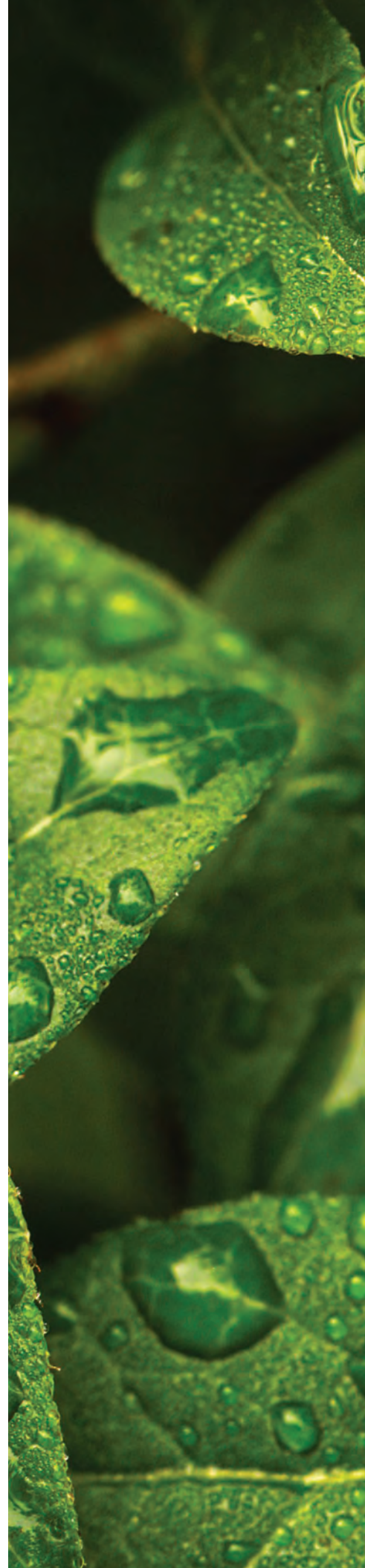
Étude 3 : Législation relative aux services d'AGJE et réglementation des programmes d'AGJE pour les Premières Nations sur les réserves -----	128
L'AGJE dans les lois provinciales ou territoriales -----	128
Approches provinciales et territoriales de la réglementation des programmes d'AGJE sur les réserves ---	130
Composantes de la qualité en AGJE dans les lois provinciales et territoriales -----	130
Principes du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE dans les lois provinciales et territoriales -----	137
Résumé -----	139
5. ANALYSE -----	140
Limites des études -----	146
Qualité des programmes d'AGJE pour les enfants de Premières Nations vivant sur une réserve : étude -----	146
Intégration des connaissances, des points de vue et des visions du monde des Premières Nations et des Autochtones aux programmes d'études et de formation en AGJE à travers le Canada : analyse documentaire -----	147
Législation relative aux services d'AGJE et réglementation des programmes d'AGJE pour les Premières Nations sur les réserves -----	147
6. CONCLUSION -----	148
BIBLIOGRAPHIE -----	150
ANNEXES -----	155
Annexe 1 – Qualité des programmes d'AGJE pour les enfants de Premières Nations vivant sur une réserve : questions directrices -----	155
Guide de discussion pour les informateurs clés -----	155
Guide de discussion pour les praticiennes de l'AGJE -----	156
Guide de discussion pour les parents et les grands-parents -	157



Annexe 2 – Intégration des connaissances, des points de vue et des visions du monde des Premières Nations et des Autochtones aux programmes d'études et de formation en AGJE à travers le Canada : analyse documentaire -----	158
Annexe 3 – Sujets autochtones abordés dans les curriculums et codes des cours -----	159
Annexe 4 – Contenu de cours sur les Autochtones, par province ou territoire et par établissement ou programme -----	162
Annexe 5 – Questions autochtones les plus fréquemment abordées dans les cours d'AGJE axés sur les Autochtones --	166

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : APERÇU DES PERSONNES PARTICIPANTES -----	21
TABLEAU 2 : FORMATION EN AGJE ET CRITÈRES DE CLASSIFICATION -----	23
TABLEAU 3 : PROGRAMMES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION EN AGJE CONÇUS ET OFFERTS PAR DES PREMIÈRES NATIONS OU DES AUTOCHTONES AU CANADA -----	121
TABLEAU 4 : RÉGLEMENTATION DES PROGRAMMES D'AGJE DES PREMIÈRES NATIONS SUR LES RÉSERVES -----	131
TABLEAU 5 : EXIGENCES PROVINCIALES-TERRITORIALES POUR LES PROGRAMMES D'AGJE -----	131
TABLEAU 6 : LÉGISLATION ET RÈGLEMENTS PROVINCIAUX-TERRITORIAUX SUR L'AGJE QUI CORRESPONDENT AUX PRINCIPES DU CADRE DES PREMIÈRES NATIONS POUR L'AGJE --	136
TABLEAU 7 : APERÇU DES LACUNES DANS LES PRATIQUES, LA FORMATION ET LES POLITIQUES VISANT L'AGJE -----	144





1. INTRODUCTION

Préciser et expliquer en quoi consistent des programmes et des services d'apprentissage et garde de jeunes enfants (AGJE) de qualité pour les enfants et les familles des Premières Nations s'avère une tâche complexe, à multiples volets. Les caractéristiques de programmes et de services de qualité pour ces enfants et ces familles sont établies dans des systèmes de connaissances distincts et sont influencées par des orientations politiques et stratégiques canadiennes bien plus larges. Néanmoins, les programmes et les services d'apprentissage et de garde de jeunes enfants des Premières Nations sont uniques et possèdent, en matière de garde d'enfants de qualité, des caractéristiques distinctives qui leur sont propres.

Dans le contexte de la violence coloniale qui a touché les jeunes des Premières Nations et leurs familles, et qui s'est amorcée à la fin du 19^e siècle avec les pensionnats et qui se poursuit de nos jours avec les systèmes actuels de protection de l'enfance — la lutte pour la survie des nations par le biais de leurs plus jeunes membres est une réalité permanente. Cette étude a fourni l'occasion d'explorer et de mettre en évidence les qualités que les membres des Premières Nations ont à cœur et qu'ils jugent importantes pour leurs enfants dans les programmes d'AGJE et les autres structures destinées à la petite enfance, y compris les milieux familiaux.

L'apprentissage et la garde de jeunes enfants ont une importance capitale pour les familles et les communautés des Premières Nations, et pour les nations elles-mêmes, qui placent en tête de leurs priorités la croissance et le développement de leurs enfants afin qu'ils grandissent en bonne santé et deviennent des membres fonctionnels de leur société comme de celle de l'ensemble du Canada. Les premières années d'un enfant sont une période de croissance rapide, où le cerveau se développe à bon rythme. Cette période critique du développement précoce du cerveau est le fondement de l'apprentissage et du bien-être tout au long de la vie (Centre on



the Developing Child at Harvard University, 2023; McCain & Mustard, 1999; McCain et al., 2011)*. Il est largement reconnu que les expériences vécues durant la petite enfance ont un effet profond et durable sur la santé intellectuelle, physique et socioaffective des personnes (Healthy Child Manitoba, 2019; McCain & Mustard, 1999; McCain et al., 2011; Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2015). L'Adverse Childhood Effects Study, une étude de 1995 qui examine les répercussions des expériences négatives vécues durant l'enfance, a confirmé l'importance d'un développement sain du cerveau et la nécessité de créer des environnements sûrs et sécuritaires pour le développement des jeunes enfants autochtones¹. Cette étude révèle l'existence d'un lien direct entre les traumatismes vécus à l'enfance et l'apparition, à l'âge adulte, de comportements risqués pour la santé ou de maladies chroniques, ainsi que des probabilités d'être incarcéré et des difficultés d'emploi (Richards et coll., 2021). Plus le nombre d'expériences difficiles est élevé durant l'enfance, plus les probabilités de perspectives sociales ou de santé négatives seront élevées à l'âge adulte. Ces réalités mettent en relief l'importance des expériences positives et des environnements sécuritaires pour les jeunes enfants autochtones. Des programmes pour la petite enfance propres aux Autochtones et, plus récemment, des accords avec les Autochtones en matière d'AGJE, offrent la possibilité de créer des milieux de garde et d'apprentissage adaptés aux jeunes enfants autochtones.

On a commencé au début des années 1960 à examiner la qualité des environnements de garde d'enfants, en se posant une question fondamentale : « Les services de garde sont-ils bons ou mauvais pour les enfants? » On

ne s'est toutefois interrogé sur la qualité des services aux enfants autochtones qu'à partir des années 1990. De plus, ces questions portaient principalement sur la reconnaissance de la diversité culturelle au lieu de porter sur des aspects précis du développement de l'enfant. Dans le cadre d'un modèle de développement global, tous les aspects de l'apprentissage et du développement de la petite enfance sont pris en considération.

Les programmes de qualité pour les jeunes enfants autochtones sont particuliers, et comportent toute une variété de composantes. L'étude préliminaire *Whispered Gently Through Time*, qui portait sur la qualité des services de garde dans les Premières Nations, reconnaissait ce qui suit :

L'un des plus grands défis auxquels sont confrontées les communautés autochtones dans l'établissement de leurs services est de veiller à ce que les programmes de garde d'enfants viennent renforcer le milieu familial et la communauté de l'enfant, tout en le préparant au monde extérieur. Dans un contexte plus large, une partie de ce défi consistera, pour les communautés autochtones, à proposer et à adapter divers aspects de leur culture traditionnelle à la société contemporaine, tout en préservant leur identité pour l'avenir. [traduction] (Greenwood & Shawana, 2000 , p. 61)

En 2021, le Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA), en partenariat avec le Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations (CGIPN), a amorcé des travaux dans le cadre de l'*Étude sur la santé et le bien-être des enfants et des familles des Premières Nations*, financée par Emploi

* Toutes les références bibliographiques citées dans ce rapport sont en anglais seulement

¹ Le terme « Autochtones » désigne, globalement, les habitants d'origine des terres qui comprennent le Canada, soit les peuples des Premières Nations, les Inuits et les Métis. Le terme « Autochtones » est privilégié dans le texte du présent rapport. Le terme « aborigène » (*aboriginal*, en anglais) est utilisé uniquement lorsqu'il a été utilisé dans une citation d'une autre provenance. Dans la mesure du possible, la distinction entre les Premières Nations, les Inuits et les Métis est clairement précisée.



et Développement social Canada (EDSC). L'objectif global de cette étude était d'établir et d'expliquer les principaux facteurs associés à la santé et au bien-être des enfants et des familles des Premières Nations, afin d'inspirer et de renforcer les programmes et les politiques destinés à desservir cette clientèle. L'étude comportait deux composantes — une quantitative et une qualitative —, qui ont été menées simultanément.

En tant qu'organisation nationale chargée d'élaborer et d'administrer, de manière éthique, des initiatives nationales d'enquête auprès des Premières Nations (FNIGC, 2025a), le CGIPN possède une vaste expertise en recherche quantitative au sujet de ce groupe de la population. Cette organisation travaille en collaboration avec des partenaires régionaux afin de réunir des données pertinentes sur le plan culturel, lesquelles seront utiles aux communautés et aux gouvernements

des Premières Nations tant sur le plan local des communautés qu'à l'échelle régionale ou nationale, et s'y emploie de façon à garantir la souveraineté et la gouvernance des Premières Nations à l'égard des données et de l'information qui les concernent. Le CGIPN a accepté de se charger des aspects quantitatifs de l'initiative conjointe de recherche, laquelle comprenait une analyse descriptive des déterminants pertinents de la santé et du bien-être pour les familles et les enfants des Premières Nations jusqu'à l'âge de 5 ans, et des associations de base avec les mêmes variables à l'échelle nationale (voir FNIGC, 2025b).

Le CCNSA, avec son expertise en recherche qualitative auprès des familles et des communautés des Premières Nations, inuites et métisses, a accepté de se concentrer sur les aspects qualitatifs des milieux offrant des programmes à la petite enfance pour les enfants et les familles des Premières Nations, y compris sur les

éléments législatifs, politiques et éducatifs ayant une influence sur la prise en charge de jeunes enfants, la formation du personnel en AGJE, le contenu d'apprentissage et la pédagogie encadrant le programme d'activités quotidiennes des enfants. Ensemble ces composantes du projet analysent les services d'apprentissage et de garde de jeunes enfants en vue d'offrir une vision plus large de la croissance et du développement de ces jeunes dans le contexte de leur famille et de leur communauté, et de donner un aperçu des expériences vécues à la petite enfance, qui accompagneront les enfants des Premières Nations durant toute leur vie.

Ce rapport présente les résultats de la composante qualitative de l'*Étude sur la santé et le bien-être des enfants et des familles des Premières Nations*, telle que réalisée par le CCNSA. Cette composante comprend trois études interdépendantes portant sur divers éléments des programmes



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 1055243528

d'AGJE destinés aux enfants des Premières Nations vivant sur les réserves. La première de ces trois études — *Qualité des programmes d'AGJE pour les enfants de Premières Nations vivant sur une réserve* — se penche sur les notions de services de qualité pour les enfants des Premières Nations de la naissance à 6 ans, grâce à des entrevues individuelles et des discussions de groupe avec des experts en la matière, impliqués dans les programmes d'AGJE dans les communautés de Premières Nations. Il s'agit entre autres de parents et de grands-parents, de praticiennes œuvrant aux programmes destinés à la petite enfance, d'administrateurs de ces programmes et de décideurs. La deuxième étude — *Intégration des connaissances, des points de vue et des visions du monde des Premières Nations et des Autochtones aux programmes d'études et de formation en AGJE à travers le Canada* — a donné lieu à une analyse documentaire des études

postsecondaires et des programmes de formation en AGJE à travers le Canada et examine le contenu de leurs cours respectifs afin de déterminer dans quelle mesure les points de vue autochtones y sont intégrés. La troisième étude — *Législation relative aux services d'AGJE et réglementation des programmes d'AGJE pour les Premières Nations sur les réserves* — propose un examen détaillé des complexités législatives liées aux programmes d'AGJE dans le but de mieux comprendre les effets sur la réglementation, le financement et la pertinence culturelle des programmes d'AGJE sur les réserves pour les enfants de Premières Nations à travers le Canada.

Ce rapport comporte six grandes sections. À la suite de cette introduction, la section 2 présente une mise en contexte afin de situer le cadre unique et distinct des programmes d'AGJE autochtones au Canada. La section 3 examine les méthodes et la démarche utilisées pour chacune

des trois études. La section 4 présente les résultats de recherche découlant de chaque étude, et la section 5 analyse l'intersectionnalité et les implications de ces résultats par rapport à l'apprentissage et au développement optimaux des enfants des Premières Nations dans le cadre des programmes pour la petite enfance sur les réserves. Le rapport présente ensuite quelques grandes considérations visant à inspirer la pratique des programmes et l'élaboration de politiques, l'éducation et la formation et la recherche future. On trouvera aussi des annexes à la fin du rapport. Elles contiennent des renseignements supplémentaires sur le projet ainsi que des informations complémentaires sur les possibilités de formation et les curriculums liés aux services d'AGJE pour Autochtones au Canada.



2. PRÉCISION SUR LE CONTEXTE

Les membres des Premières Nations, les Inuits et les Métis prennent soin de leurs enfants, de leurs familles et de leurs communautés depuis des temps immémoriaux. Ce fondement de la prise en charge de leurs peuples s'inspire du passé, se transmet pour l'avenir et s'inscrit dans la réalité du quotidien et dans le changement. Les soins qu'ils offrent inspirent les philosophies culturelles, l'organisation sociale et l'ordre environnemental. Les soins et l'éducation des enfants commencent dès la conception — et même avant — et se poursuivent de la naissance jusqu'au reste de la vie. De nombreux membres des Premières Nations croient que les enfants sont nés avec des dons uniques, qui vont se révéler au fil de leur vie. Ils comprennent également que reconnaître et affirmer ces dons ou ces talents est l'essence même de l'apprentissage chez les enfants (Henderson, 2000). Traditionnellement, les enfants des Premières Nations étaient éduqués par leurs parents, leurs frères et sœurs, les membres de leur famille élargie et les membres de leur communauté. Ils apprenaient par la voie de la tradition orale, par les rêves, les visions et les cérémonies. Il s'agit là du cercle de vie et de l'apprentissage qui a assuré la survie des personnes, des communautés et des nations qui font partie des Premières Nations (National Indian Brotherhood, 1972).

Ce mode de vie a été interrompu par la colonisation européenne et le colonialisme occidental, qui visaient directement la déconstruction des familles et des communautés autochtones en vue d'assimiler systématiquement les Autochtones à la société dominante et de « se débarrasser du problème indien » [traduction] (Canadian Geographic, 2018, p. 63). Pour accélérer cette extinction planifiée des peuples autochtones, le gouvernement fédéral s'en est pris aux enfants des Premières Nations, inuits et métis — les Autochtones les plus vulnérables (Truth and Reconciliation Commission of Canada [TRC], 2015a). Les pensionnats ont servi de véhicule principal pour mettre en œuvre ces efforts agressifs d'assimilation. À l'époque, la façon de voir les choses du gouvernement fédéral consistait à « tuer l'Indien dans l'enfant » afin que quelques générations plus tard, la culture, les croyances et les identités autochtones distinctes soient éliminées (TRC, 2015a, p. 130). La Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR) a désigné cette intention sous le nom de « génocide culturel ».

On trouve des traces des origines du système fédéral de pensionnats autochtones dès 1831 — soit bien avant la Confédération de 1867 (TRC, 2015a). En 1920, il était



obligatoire pour les jeunes des Premières Nations, inuits ou métis de 7 à 15 ans de fréquenter un pensionnat au Canada (TRC, 2015a). Il n'était toutefois pas rare que des enfants autochtones d'aussi peu que 3 ans soient enlevés de leur famille et de leur communauté, souvent par la force. Pendant plus de 160 ans – le dernier pensionnat fédéral a fermé ses portes dans les années 1990 –, au moins 150 000 enfants des Premières Nations, inuits ou métis ont été internés dans les murs de pensionnats du système fédéral, avec comme conséquence que plus de 373 000 Autochtones ont subi et continuent de subir les répercussions néfastes de ces établissements, de façon directe en les ayant fréquentés, ou indirectement en raison du traumatisme intergénérationnel qu'ils ont engendré (Aboriginal Healing Foundation, 2006). Dans ces établissements industriels, les enfants autochtones étaient régulièrement témoins et victimes de mesures disciplinaires excessives et non réglementées, de violence sexuelle et psychologique et de négligence de la part des administrations et du personnel qui s'y trouvaient (TRC, 2015a). La découverte récente de tombes anonymes sur les sites de nombreux anciens pensionnats a confirmé ce que les communautés autochtones ont toujours su, soit que de nombreux enfants autochtones ne sont jamais rentrés chez eux (Cooper, 2023).

Les pertes et les traumatismes subis par les enfants et les familles autochtones témoignent de la violence du colonialisme incessant, qui fait de la petite enfance un enjeu hautement complexe et émotif de lutte pour l'autodétermination et la réconciliation (de Leeuw, 2009; Greenwood et al., 2007). Par leur existence même, les programmes pour la petite enfance destinés aux enfants autochtones servent de toile de fond à un discours politique conflictuel ancré dans des visions du monde diversifiées. Ils sont, en substance, le point de rencontre entre deux systèmes de connaissances distincts qui continuent de coexister pour la prise en charge des jeunes enfants autochtones. Dans le contexte de la colonisation et du colonialisme actuel, les programmes pour la petite enfance destinés aux Autochtones ont commencé à voir le jour à la fin du 20^e siècle. Dans de nombreux cas, les programmes et les services destinés aux familles autochtones avec de jeunes enfants se voulaient une réponse à des événements sociopolitiques plus larges, qui se produisaient dans la société en général. Cette section du rapport offre une vue d'ensemble de l'émergence des programmes d'AGJE pour les enfants et les familles autochtones au Canada.



Programmes d'AGJE pour les enfants et les familles autochtones

L'apprentissage et la garde des jeunes enfants englobent généralement un ensemble varié de programmes, d'activités et d'expériences pour la petite enfance visant à favoriser les possibilités d'apprentissage et un développement sain chez les enfants de moins de 9 ans (Preston, 2014). Cette interprétation est peut-être ancrée dans les systèmes de connaissances dominants, mais de nombreux Autochtones comprennent et décrivent différemment l'apprentissage et le développement à la petite enfance et la prise en charge des enfants. Cette compréhension allie souvent un mélange de valeurs et de concepts autochtones et occidentaux. L'Assemblée des Premières Nations (APN) explique par exemple que l'AGJE est un terme fourre-tout qui concerne les premières années de vie de l'enfant, de sa naissance à son entrée dans le système d'éducation officiel (AFN, 2017). L'apprentissage à la petite enfance englobe donc tous les apprentissages que peut acquérir un enfant dès sa naissance.

Du début des années 1960 jusqu'aux années 1970 et 1980, on a lentement fait naître la nécessité de programmes pour la petite enfance

destinés tout particulièrement aux Autochtones. Ce besoin fait suite à une prise de conscience politique croissante à l'égard des iniquités et des inégalités vécues par les membres des Premières Nations, les Inuits et les Métis en raison de la colonisation et du colonialisme persistant. Les droits des enfants autochtones venaient aussi graduellement à l'avant-scène des enjeux sociaux et politiques, surtout avec la ratification, par le Canada, de la *Convention relative aux droits de l'enfant*, en 1991. L'article 30 de cette convention, plus précisément, venait renforcer les droits des enfants autochtones à la langue, la culture et la religion de leur naissance :

Dans les États où il existe des minorités ethniques, religieuses ou linguistiques ou des personnes d'origine autochtone, un enfant autochtone ou appartenant à une de ces minorités ne peut être privé du droit d'avoir sa propre vie culturelle, de professer et de pratiquer sa propre religion ou d'employer sa propre langue en commun avec les autres membres de son groupe. (United Nations General Assembly, 1989, p. 10)

Les premiers programmes pour la petite enfance conçus précisément pour les enfants autochtones l'ont été à la suite du Sommet mondial pour les enfants de 1990 et de la publication, par la suite, du plan d'action quinquennal national et multisectoriel du gouvernement fédéral pour les enfants intitulé *Grandir ensemble : plan d'action canadien pour les enfants* (Government of Canada, 2002). L'initiative nationale *Grandir ensemble*, annoncée en 1992, visait à soutenir la santé mentale et les activités de développement pour les enfants, les individus et les familles résidant dans des communautés inuites ou des Premières Nations (Health Canada, 2006). Le Programme d'action communautaire pour les enfants (PACE), qui était l'un des quatre programmes de l'initiative pour le développement de l'enfance du gouvernement fédéral lancée en 1993, a été créé pour les enfants autochtones vivant hors des réserves (Public Health Agency of Canada [PHAC], 2011). Semblable à l'initiative *Grandir ensemble*, le programme PACE avait recours à une approche établie par la communauté pour répondre aux besoins en matière de développement et de bien-être des enfants autochtones et de leurs familles, notamment dans les domaines de la santé mentale, de la prévention des blessures chez les



enfants, des soins prénataux et postnataux, de la nutrition et de la santé physique, des pratiques et des comportements parentaux et des troubles liés à l'utilisation de substances.

En marge du plan d'action *Grandir ensemble* pour les enfants, qui était aussi destiné aux enfants autochtones, le gouvernement fédéral a mis sur pied, en 1991, la Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA) afin d'enquêter et de proposer des solutions aux défis touchant les relations avec les Autochtones au Canada (Government of Canada, 2021). Cette commission s'est penchée sur tous les aspects de la vie des Autochtones, dans le but de mettre en lumière les inégalités persistantes dont étaient victimes les membres des Premières Nations, les Inuits et les Métis comparativement aux non-Autochtones. En 1996, la CRPA a publié son rapport final, en cinq volumes, qui constituait le premier appel officiel à la réconciliation par les peuples autochtones du Canada. Ce rapport contenait 440 recommandations centrées sur la vision d'une relation renouvelée entre les Autochtones et les

non-Autochtones au Canada (Government of Canada, 2016). Plusieurs de ces recommandations portaient sur le bien-être des enfants et des familles autochtones, appelant notamment tous les ordres de gouvernement à coopérer avec les groupes autochtones en vue de soutenir une stratégie de financement intégrée de l'éducation à la petite enfance (EPE) qui étendrait l'ensemble des services de prévention et d'intervention pour la petite enfance à tous les enfants et à toutes les familles autochtones, sans égard au lieu où ils vivent.

En 1993, le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones (PAPA) a été lancé dans le cadre de la plateforme électorale du Parti libéral du Canada (Liberal Party of Canada, 1993). Le « Livre rouge », dont le titre officiel était *Pour la création d'emplois pour la relance économique : le plan d'action libéral pour le Canada* — contenait une promesse fédérale pour soutenir les jeunes enfants dans les communautés autochtones :

Il faut aider les enfants autochtones d'âge préscolaire. Un gouvernement libéral répondra au désir des peuples autochtones de sortir de la pauvreté en mettant en œuvre un programme d'aide préscolaire. Conçu et administré par les collectivités autochtones elles-mêmes, ce programme s'inspire de programmes semblables qui offrent des services de garde d'enfants et des conseils en nutrition, et préparent les enfants d'âge préscolaire à l'apprentissage. Ces programmes sont une grande réussite. (Parti libéral du Canada, 1993, p. 78)

Le gouvernement fédéral libéral a proposé la mise en place d'un projet pilote de PAPA dans les centres urbains et les grandes communautés nordiques destiné aux familles autochtones dont les besoins étaient les plus grands (Liberal Party of Canada, 1993). Compte tenu du succès prévu de ce modèle de programme urbain, le PAPA devait ensuite être élargi afin de servir les enfants et les familles autochtones sur les réserves et dans d'autres communautés autochtones, ainsi que les enfants non autochtones. Le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les collectivités urbaines et nordiques (PAPACUN) a été créé en 1995 pour favoriser un développement sain des enfants autochtones d'âge préscolaire vivant

hors des réserves et de leurs familles (Government of Canada, 2024a), alors que le Programme d'aide préscolaire aux Autochtones dans les réserves (PAPAR) a été établi en 1999 afin de soutenir le développement des enfants et de les préparer, ainsi que leur famille, à la vie scolaire (Government of Canada, 2024a). Ces PAPA, datant de plusieurs décennies, ont ouvert la voie aux initiatives pour la petite enfance destinées aux jeunes enfants autochtones.

Découlant elle aussi d'une promesse du gouvernement fédéral de 1993, l'Initiative de services de garde pour les Premières Nations et les Inuits (ISGPNI) a été mise sur pied en 1995 en vue de créer 6 000 places en services de garde qui seraient appropriées sur le plan culturel, abordables et de qualité dans les communautés de Premières Nations et inuites, et comparables à ce qui est offert aux enfants non autochtones dans d'autres régions du Canada (ESDC, 2019). Cette initiative fédérale, qui promettait un nouveau moyen de travailler avec les peuples des Premières Nations et les Inuits, devait être dirigée, conçue et offerte dès le départ par les Premières Nations et les Inuits afin de garantir que ces services



© Gloria Cochrane, 2025

reflètent les croyances, les valeurs, les traditions, les pratiques culturelles et les protocoles distincts de leurs diverses communautés (Greenwood, 2009). Un groupe de travail technique réunissant des experts en services de garde d'enfants issus des communautés de Premières Nations et inuites et du gouvernement fédéral a collaboré pour concevoir et créer l'ISGPNI, en se fondant sur les principes de contrôle et de leadership par les Premières Nations et les Inuits. Le déploiement effectif de ce programme a toutefois été grandement compliqué par les normes et la réglementation provinciales. L'inclusion d'aliments traditionnels, par exemple, ou la formation de groupes d'enfants d'âges différents pour les enfants ayant des frères et sœurs, ainsi que d'autres façons de faire propres aux Premières Nations, n'étaient pas ouvertement autorisées dans les programmes de garde d'enfants en raison des exigences provinciales pour la délivrance de permis et d'autres restrictions.

Dix ans après sa mise en place, l'ISGPNI demeure sous le contrôle du gouvernement fédéral et non entre les mains des communautés inuites ou des Premières Nations (Greenwood, 2009). En outre, au lieu d'adopter une approche culturelle globale des services de garde officiels destinés aux jeunes enfants autochtones, le programme est resté axé sur le soutien aux perspectives d'éducation et d'emploi des parents et sur la préparation des enfants à la scolarisation. Ce n'était pas là l'intention de l'ISGPNI, telle que l'avait formulée le groupe de travail

technique au départ pour favoriser l'apprentissage, le développement et le bien-être des enfants de ces communautés. Des tensions ont donc vu le jour dans le cadre de cette initiative, et demeurent encore bien présentes aujourd'hui.

La prestation de services appropriés sur le plan culturel demeure une part importante de l'ISGPNI. Les principes et les valeurs sous-jacents de l'ISGPNI sont axés sur une approche d'ensemble pour l'éducation et les services de garde, laquelle est imprégnée dans la culture, les langues et les valeurs des divers peuples inuits et des Premières Nations (Greenwood, 2009). Sur le plan politique, toutefois, puisque le programme s'inscrit dans le cadre de la Stratégie de formation pour les compétences et l'emploi des Autochtones (SFCEA) d'EDSC, l'amélioration des perspectives d'éducation et d'emploi pour les parents demeure un élément clé de l'ISGPNI. Bien que l'administration du financement de l'ISGPNI relève des groupes provinciaux de Premières Nations et d'Inuits, les services continuent d'être entravés par des ressources inadéquates qui n'ont pas suivi le rythme de la croissance rapide des populations autochtones, et par un manque de participation généralisé et d'orientations de la part des communautés de Premières Nations (Public Policy Forum, 2022). De plus, la prévalence croissante de besoins en soutiens particuliers et spécialisés chez certains enfants autochtones est venue accroître la difficulté à bien répondre aux besoins locaux en

matière de programmes à la petite enfance dans les communautés de Premières Nations.

Le PAPACUN et le PAPAR sont des programmes qui ont été conçus avec une moins grande participation directe d'experts techniques inuits ou membres des Premières Nations que l'ISGPNI, mais ces programmes ont été déployés et gérés de la même façon, conformément aux grandes priorités pour l'AGJE, particulièrement en ce qui concerne la préparation des enfants à la scolarisation (Greenwood et al., 2020). L'initiative de PAPA s'inspire du programme Head Start américain, lequel repose sur la conviction que l'on doit intervenir tôt pour aider les enfants vulnérables à réussir à l'école et par la suite (U.S. Department of Health & Human Services [HHS], 2024). Selon Margo Greenwood (2009), cette conviction erronée néglige souvent les forces individuelles et collectives, et ne tient pas compte non plus de la diversité culturelle des enfants et des familles bénéficiant des programmes. Les deux programmes offrent des composantes supplémentaires sur la langue et la culture, ce qui les rapproche de la diversité culturelle, mais l'un comme l'autre sont insuffisants lorsqu'il s'agit de tenir compte de la généalogie et de l'*indigénité* (sensibilité à la réalité autochtone) des enfants.

Les programmes d'AGJE destinés aux enfants autochtones sont demeurés relativement inchangés depuis que le projet pilote de programme d'aide préscolaire

aux Autochtones (PAPA) a été offert. Les PAPAR, en particulier, sont toujours conçus et offerts à l'échelle locale — habituellement toute une journée ou une demi-journée, jusqu'à cinq jours par semaine — et comprennent des activités axées sur la terre, visant à outiller les enfants et les familles des Premières Nations et à renforcer leur fierté, leur résilience et les liens avec leur identité et leur héritage culturel (Terbasket & Greenwood, 2007). Cette forte mise de l'avant de la culture et de la langue dans les programmes menés par les communautés s'est traduite par de grands bienfaits pour les familles et les enfants qui y ont participé. Au même moment, toutefois, des évaluations ont mis en relief des obstacles à l'accès, qui s'expliquent en partie par un financement fixe et des coûts croissants qui limitent la portée et la capacité de ces programmes (Halseth & Greenwood, 2019). Malgré leurs limites, les PAPA sont des fondements essentiels des initiatives actuelles et futures en matière d'AGJE autochtone. Ils inspirent et offrent des possibilités de changement, alors que les Autochtones continuent de lutter pour leur autodétermination, surtout en ce qui concerne la garde et l'éducation de leurs enfants.

En 2015, la CVR — avec l'appel à l'action no 12 — a demandé au gouvernement fédéral, aux gouvernements provinciaux et territoriaux de même qu'aux gouvernements autochtones d'élaborer des programmes d'éducation à la petite enfance adaptés à la culture des familles autochtones (TRC, 2015b).

En réponse à cet appel, le gouvernement fédéral, en collaboration avec l'APN, Inuit Tapiriit Kanatami et le Ralliement national des Métis, a amorcé, en 2017, une démarche de consultation visant à cocréer et soutenir le déploiement commun d'un cadre autochtone national pour l'AGJE (ESDC, 2023). Grâce à une étroite collaboration avec les organismes prestataires de services, les administrateurs de programmes, les experts, le personnel de l'éducation à la petite enfance, le personnel du milieu de la santé ainsi que les aînés et les parents autochtones, l'Initiative de transformation de l'apprentissage et de la garde des jeunes enfants autochtones visait à garantir non seulement que les enfants et les familles autochtones auraient un meilleur accès à des programmes et à des services d'AGJE appropriés sur le plan culturel, de grande qualité, inclusifs, flexibles et abordables, mais que les Autochtones auraient aussi un plus grand contrôle sur ces programmes et ces services.

En 2018, des ministres fédéraux et des dirigeants des Premières Nations, inuits et métis ont adopté et publié conjointement le Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones (ESDC, 2018). Le cadre autochtone pour l'AGJE a recours à une approche fondée sur les distinctions pour établir les priorités des politiques, des programmes et des mesures de soutien en AGJE des Premières Nations, des Inuits et des Métis qui ont exercé leur droit à l'autodétermination. Le Cadre ne contient pas nommément d'engagement fédéral en matière

de financement, mais il établit toutefois un engagement du gouvernement fédéral à travailler en collaboration avec les partenaires autochtones au soutien des programmes d'AGJE dirigés par des Autochtones. De plus, en 2021, le gouvernement fédéral, chaque province et chaque territoire ont signé une série d'accords pancanadiens sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants, conformément au Cadre multilatéral d'apprentissage et de garde des jeunes enfants, publié en 2017 (ESDC, 2017; Government of Canada, 2024b). Ces accords pancanadiens sur l'AGJE viennent renforcer les efforts pour créer et maintenir des systèmes d'AGJE de haute qualité, dont la priorité serait d'offrir des programmes pour la petite enfance qui seraient prioritairement accessibles, abordables, flexibles et inclusifs, et qui tiendraient compte des familles vulnérables, notamment chez les Premières Nations, les Inuits et les Métis.

Dans le cadre global de l'AGJE autochtone, trois structures culturellement distinctes — Premières Nations, Inuits et Métis — soulignent l'importance d'offrir des programmes de haute qualité, ancrés dans la culture; pourtant, très peu d'études se sont penchées sur ce que l'on entend réellement par « qualité » ou sur la manière dont cette qualité est mesurée dans le contexte des services d'AGJE autochtones. Comme mentionné précédemment, l'étude nationale sur la qualité des services de garde pour les Premières Nations de Greenwood et Shawana (2000) a fourni de précieuses



informations sur le point de vue des Premières Nations sur ce qu'est un programme de qualité pour la petite enfance. Cette étude a révélé que, globalement, des services de garde de qualité font partie intégrante de l'autodétermination des Premières Nations et supposent que l'on y préconise une approche sécuritaire, stimulante et globale intégrant la culture, la langue et l'éducation propres aux Premières Nations. Les concepts de qualité englobent également :

- le milieu physique, notamment le matériel pédagogique et l'équipement qui reflètent la communauté et la culture et contribuent au développement de l'enfant;
- un ensemble diversifié de praticiennes en services de garde, y compris des personnes parlant la langue, des membres de la famille, appartenant à des groupes d'âge variés, et du personnel de l'éducation à la

petite enfance qualifié, capable d'interagir avec les enfants d'une manière compatible avec le mode de vie de l'enfant, chez lui et dans sa communauté;

- un développement continu des connaissances et des compétences pour les personnes qui s'occupent des petits, notamment une formation sur la langue et la culture, le développement de la petite enfance, les besoins particuliers de certains enfants et les habiletés interpersonnelles;
- des programmes qui intègrent les valeurs traditionnelles et offrent des possibilités de participation à des activités axées sur la terre;
- des activités d'enseignement et d'apprentissage enracinées dans la culture et la langue locales;
- une implication des parents et de la communauté;

- un ratio éducatrice-enfants et des groupes qui réunissent les enfants d'une même famille, mais d'âges différents.

La création de programmes et de services pour la petite enfance propres aux Autochtones, dans les années 1990, allait ouvrir la voie au Cadre autochtone pour l'AGJE et à d'autres initiatives destinées à la petite enfance autochtone qui ont cours aujourd'hui. Des organisations autochtones à travers tout le pays travaillent à la mise en œuvre de ce cadre. Conformément au mandat confié par les dirigeants des Premières Nations, et avec le soutien du gouvernement fédéral, la BC Aboriginal Child Care Society (BCACCS), par exemple, agit à titre d'organisme régional de direction, de surveillance et de reddition de compte et assure la mise en œuvre du Cadre dans les communautés de Premières Nations et d'autres communautés autochtones en Colombie-Britannique (BC Aboriginal



Child Care Society [BCACCS], 2018). L'une des caractéristiques importantes de ces travaux consiste à améliorer la capacité, la qualité et l'accessibilité des programmes d'AGJE autochtones et à stimuler l'innovation dans les communautés ou les régions où il n'y a pas de programmes ou de services pour la petite enfance à l'intention des familles autochtones, ou lorsque ces programmes et ces services sont considérablement sous-financés.

De même, les efforts en AGJE autochtone au Québec sont menés par la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL), en vertu du mandat accordé par l'Assemblée des Premières Nations Québec-Labrador (APNQL). La CSSSPNQL soutient et conseille les communautés et les organisations des Premières Nations dans le cadre de leurs efforts de promotion d'un développement sain des jeunes dès la petite enfance (FNQLHSSC, 2021).

Une importante initiative de la CSSSPNQL implique la création d'un programme d'enseignement destiné à la petite enfance, lequel aura recours à l'approche pédagogique des communautés de Premières Nations au Québec. Le contenu pédagogique en AGJE vise de plus à établir une base et des principes directeurs pour les programmes d'AGJE qui répondent le mieux aux besoins particuliers et au vécu des familles des Premières Nations du Québec avec de jeunes enfants, tout en respectant les langues et la culture qui leur sont propres. Les trois grandes composantes du programme de cours sont l'éducation sociale, l'éducation pour la vie et l'éducation territoriale et environnementale.

Ce contexte offre donc des possibilités d'analyser et de mettre en œuvre des services conçus et offerts par les membres des Premières Nations, les Inuits et les Métis. L'une des critiques formulées à l'endroit des programmes

autochtones d'AGJE des années 1990 a trait au manque de participation des communautés autochtones à leur élaboration. De nos jours, grâce à la création du Cadre autochtone pour l'AGJE autochtone, il existe de nombreuses possibilités pour la recherche et l'évaluation des services d'AGJE et de leurs composantes, mais aussi des résultats de ces programmes et de ces services. Établir et définir des programmes de qualité pour la petite enfance servant les enfants et les familles des Premières Nations constitue un aspect essentiel à prendre en compte pour tous ces programmes. La présente étude s'appuie sur cette affirmation, en examinant en quoi consistent des services de garde de qualité pour les familles de Premières Nations avec de jeunes enfants qui vivent sur une réserve et à quoi ressemblent ces services selon la perspective des Premières Nations.





3. MÉTHODOLOGIE ET DÉMARCHE

Ce projet de recherche qualitative en trois parties visait à établir les principaux facteurs influençant un apprentissage et un développement optimaux des jeunes enfants autochtones dans le milieu où est offert un programme pour la petite enfance sur la réserve où ils vivent. Les méthodes de recherche utilisées pour la réalisation de chacune de ces trois études étaient, respectivement :

1. des entretiens qualitatifs et des discussions de groupe sur la qualité des programmes d'AGJE pour les enfants de Premières Nations vivant sur une réserve;
2. une analyse documentaire des programmes d'études postsecondaires en AGJE et des programmes de formation, et une évaluation du contenu propres aux Premières Nations ou autochtone inclus dans ces programmes;
3. un examen des lois et règlements en matière d'AGJE qui touchent les programmes offerts sur les réserves.

Cette section du rapport explique la méthodologie et les procédures utilisées pour chaque étude.

Entretiens qualitatifs et discussions de groupe

La première étude, *Qualité des programmes d'AGJE pour les enfants de Premières Nations vivant sur une réserve*, visait à répondre à la question : « En quoi consistent des soins de qualité pour les jeunes enfants des Premières Nations? ». Cette étude a eu recours à des entrevues et à des groupes de discussions pour déterminer les principaux facteurs associés à un apprentissage et à un développement optimaux des enfants membres de Premières Nations dans le cadre de programmes pour la petite enfance sur les réserves,



aux fins d’inspirer et de renforcer les programmes et les politiques conçus pour soutenir l’apprentissage et les soins aux enfants de la naissance à l’âge de 6 ans dans ces communautés.

La méthodologie qualitative de recherche a été jugée favorable pour comprendre et interpréter les points de vue des Premières Nations à l’égard de programmes de qualité en apprentissage et services de garde pour la petite enfance, car cette façon de faire permet de mettre l’accent sur les mots au lieu des chiffres ou des mesures (Punch, 2014). En outre, cette approche offre l’agilité nécessaire pour s’adapter à des situations variées ou imprévues, ce qui permet de recueillir et de rendre compte de points de vue et d’expériences riches, significatifs et nuancés (Busetto et al., 2020; Drew, 2023; O’Brien et al., 2014). Ces qualités sont idéales pour apporter des réponses concrètes à la question de la recherche et pour cerner les complexités sous-jacentes des programmes pour la petite enfance sur les réserves. Alors que les études quantitatives peuvent fournir des mesures précises des facteurs connus ou présumés des phénomènes sociaux afin d’établir ce qui est efficace, les approches qualitatives dans la recherche peuvent approfondir les réponses aux questions non seulement sur ce qui est

efficace, mais aussi sur ce qui l’est pour qui, quand, comment et pourquoi (Busetto et al., 2020).

La vérification éthique et l’approbation de la recherche ont été obtenus auprès du Comité d’éthique de la recherche de l’Université de Northern British Columbia (UNBC)² en septembre 2022. Le recrutement des personnes participantes a commencé peu de temps après, en octobre 2022, et s’est poursuivi jusqu’à la fin de décembre 2023. En premier lieu, on a compilé une liste de directeurs et d’administrateurs de programmes possédant des connaissances, de l’expérience et une bonne compréhension des programmes pour la petite enfance destinés aux enfants de Premières Nations vivant sur les réserves, en travaillant à partir du vaste réseau de collaborateurs communautaires et de partenaires de projets du CCNSA. Ensuite, la chercheuse principale³ a entrepris des contacts téléphoniques avec les personnes sélectionnées afin de leur expliquer l’objectif de l’étude et de les inviter à y participer à titre d’informateur clé.

En plus du recrutement ciblé d’informateurs clés occupant des postes de direction, l’étude s’est aussi appuyée sur des personnes répondant à des critères précis, et qui ont accepté d’y participer volontairement

² Tous les travaux de recherche impliquant la participation d’êtres humains sont menées conformément au mandat et aux procédures du comité d’éthique en matière de recherche de l’UNBC, l’UNBC Research Ethics Board (UNBC, 2020) et de l’Énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche sur les êtres humains (Canadian Institutes of Health Research, Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada, & Social Sciences and Humanities Research Council of Canada, 2022). Cet énoncé comprend un cadre visant à garantir, dans la mesure du possible que la recherche impliquant des Autochtones repose sur des relations respectueuses réciproques et de confiance entre les chercheurs et les personnes participantes, et sur une compréhension mutuelle des efforts continus des peuples autochtones pour préserver et assurer la gestion de leur savoir collectif et de toute information émanant de leurs communautés.

³ La chercheuse principale était responsable de la gestion globale du projet de recherche qualitative en trois parties du CCNSA, notamment de la supervision, de la garantie éthique, de la gestion financière et de la direction de l’équipe de projet. Elle était toutefois responsable d’aucun aspect de la recherche autre que les prises de contact avec de possibles informateurs clés pour la recherche.

— à titre d’informateur clé occupant un poste de direction, comme praticienne ou bénévole dans un programme pour la petite enfance ou comme parent ou grand-parent d’un enfant inscrit à un programme d’AGJE sur une réserve. Une annonce de recrutement demandant des personnes pour participer au projet a été publiée à deux reprises dans l’infolettre trimestrielle du CCNSA et a été mise en ligne dans le site Web du Centre. Une affiche a aussi été distribuée à travers le réseau de contacts de l’organisme. Un avis concernant l’étude et une affiche de recrutement ont aussi été envoyés par courriel aux PAPAR et à d’autres réseaux choisis d’AGJE desservant les familles avec de jeunes enfants dans les communautés de Premières Nations à travers le Canada. Enfin, des personnes participantes ont été recrutées à la suite de recommandations reçues de personnes déjà inscrites comme participantes. Bien qu’il n’y avait pas de limite prédéterminée quant au nombre de personnes participantes souhaité pour l’étude, l’objectif de ces stratégies de recrutement était d’obtenir des points de vue uniques et variés de membres de Premières Nations de partout au pays, avec au moins une personne participante de chaque province⁴.

Peu importe qu’elles aient été ciblées, qu’elles aient pris l’initiative ou qu’elles aient été recommandées, les personnes membres de Premières Nations souhaitant prendre part à

l’étude ont été invitées à communiquer avec la chercheuse responsable pour s’inscrire⁵. Sachant que toutes les personnes qui se portaient volontaires ne seraient pas nécessairement admissibles, la chercheuse a procédé à une sélection préalable parmi toutes les personnes intéressées, sauf sans le cas des informateurs clés qui ont été contactés au départ par la chercheuse principale. L’objectif était de s’assurer que les personnes retenues satisfieraient les critères d’inclusion à l’étude. Pour participer, il n’était pas nécessaire de vivre sur une réserve, mais les personnes retenues devaient s’identifier comme membre des Premières Nations, être âgées d’au moins 18 ans et posséder des connaissances, de l’expérience et de l’information à partager concernant les programmes destinés aux enfants et aux familles dans un milieu pour la petite enfance sur une réserve. La seule exception à ces exigences était celle concernant l’appartenance aux Premières Nations — trois informateurs clés et deux praticiennes du milieu ont déclaré être non autochtone ou ne pas appartenir à une Première Nation lors de la collecte des données. Compte tenu de leur expérience approfondie et étendue des programmes d’AGJE offerts sur les réserves, les observations formulées par ces personnes participantes ont été incluses aux résultats de l’étude.

Des lettres d’invitation officielles ont été envoyées par courriel à tous les informateurs clés ciblés ayant manifesté leur intérêt à participer à l’étude et qui satisfaisaient les critères en ce sens.

Une entrevue individuelle ou une discussion de groupe, en fonction de la préférence de chaque répondant pour faire part de son point de vue et de ses observations, a ensuite été prévue et coordonnée. Le tableau 1 donne un aperçu des personnes ayant participé à l’étude.

Les données ont été recueillies en anglais, auprès des personnes ayant participé à l’étude par le biais d’une série d’entrevues individuelles et de discussions de groupe qui ont eu lieu de décembre 2022 à février 2023, puis d’août à décembre 2023. Toutes les entrevues et toutes les discussions de groupe ont été tenues en virtuel, à l’aide de la plateforme Zoom, et ont duré de 55 à 115 minutes, sans compter le temps passé au début de chaque séance de collecte de données pour réviser et officialiser le consentement éclairé de chaque personne à prendre part volontairement à l’étude. Une liste de questions directives, fournies au préalable aux personnes participantes, a été utilisée pour les aider à exprimer leur point de vue sur des programmes d’AGJE de qualité pour les enfants des Premières Nations sur les réserves (la liste de questions se trouve à l’annexe 1). Un appareil d’enregistrement numérique externe a été utilisé pour enregistrer chaque entretien et chaque discussion de groupe. Toutes les personnes participantes ont reçu, à titre de compensation, une carte Visa prépayée de 50 dollars ou un cadeau d’une valeur équivalente.

⁴ En raison de la longueur du processus réglementaire et des exigences liées à l’obtention d’un permis dans les territoires du Nord au Canada, le Yukon et les Territoires du Nord-Ouest n’ont pas été ciblés pour le recrutement de participants; le Nunavut a été exclu en raison du manque de programmes destinés aux Premières Nations sur son territoire.

⁵ Toutes les recherches relatives à cette étude – sauf les appels initiaux effectués par la chercheuse principale dans le but de contacter les informateurs clés – ont été réalisées par la chercheuse elle-même; c’est le cas notamment de toutes les phases et de tous les aspects du recrutement des personnes participantes, de la collecte de données, de la transcription et de la vérification; de la gestion et de l’analyse des données; de la production de rapports sur les processus et sur les conclusions de cette étude.

TABLEAU 1 : APERÇU DES PERSONNES PARTICIPANTES

Personnes participantes		Identité (membre d'une Première Nation)		Échantillonnage raisonné			Collecte des données	
		MEMBRE D'UNE PREMIÈRE NATION	NON-MEMBRE D'UNE PREMIÈRE NATION	CHOISIS À DESSEIN	AUTO-SÉLECTIONNÉS	RÉSEAU	ENTREVUES	DISCUSSION DE GROUPE
Informateurs clés	12	9	3	5	5	2	12	—
Professionnels du milieu	8	6	2	1	3	4	4	4
Parents ou grands-parents	7	7	—	—	2	5	2	5
TOTAL	27	22	5	6	10	11	18	9

Les enregistrements audio numériques des entrevues et des discussions de groupe, de même que tous les autres documents en format électronique, ont été anonymisés en attribuant un code d'identification unique à chaque personne. Ils ont ensuite été protégés par un mot de passe, puis sauvegardés avec accès restreint sur le serveur du CCNSA. La suite Microsoft 365 a ensuite été utilisée pour transcrire les enregistrements. Après avoir vérifié l'exactitude des transcriptions, Microsoft Teams a été utilisé pour envoyer aux personnes participantes un lien protégé par mot de passe vers la transcription qui les concerne, afin qu'elles puissent la relire, la commenter et en vérifier son exactitude. Une fois le processus de vérification des transcriptions terminé, les fichiers audio numériques ont été détruits.

Une approche thématique a été adoptée pour établir, interpréter et rendre compte des tendances et des modèles évidents issus des données

primaires recueillies lors des entrevues et des discussions de groupe. L'outil logiciel Taguette, un logiciel ouvert pour l'analyse qualitative des données, a été utilisé pour explorer, classer, organiser et interpréter des extraits de données qui répondaient à la question de recherche et mettaient en évidence les grands facteurs associés à l'apprentissage et au développement optimaux des enfants des Premières Nations dans les programmes destinés à la petite enfance offerts sur les réserves. Ces extraits de données ont ensuite été utilisés pour la rédaction des résultats de recherche.

Les conclusions de l'étude, telles que présentées à la section 4 du présent rapport, ont été volontairement rédigées sous forme narrative, en tenant compte des multiples points de vue. Elles intègrent les mots et les voix des personnes participantes directement au texte, au lieu d'en proposer une interprétation. Bien que ce style d'écriture ne soit pas conforme aux règles propres aux rapports de recherche, ce choix

remplit un double objectif. En premier lieu, les résultats sont retranscrits fidèlement, en utilisant les mots, le contexte et la façon de parler précis des personnes participantes afin de respecter leur voix, ainsi que les récits et les expériences qu'elles ont partagées de manière concrète et respectueuse. Deuxièmement, l'intégration des mots et des voix de ces personnes sous forme de citations directes, en italique, avec le moins de commentaires ou d'interprétations possibles, permet de rendre leurs propos plus lisibles et réduit aussi le risque que le lecteur occulte les réflexions et les opinions véritables des personnes interviewées, comme c'est souvent le cas lorsque des extraits de données sont présentés sous forme de citations en bloc et de retraits dans les rapports de recherche. Les expériences et les récits partagés par les participants en anglais ont été ensuite traduits en français pour faciliter la lecture dans la version française du rapport final.

Analyse documentaire

La deuxième étude, *Intégration des connaissances des Premières Nations/ des Autochtones, de leurs points de vue et de leurs visions du monde aux programmes de formation en AGJE au Canada : analyse documentaire*, a adopté une approche d'analyse documentaire. L'objectif central de cette étude consistait à déterminer dans quelle mesure les connaissances et les points de vue des Premières Nations sur l'apprentissage et le développement de la petite enfance avaient été intégrés dans la formation postsecondaire et les programmes de formation destinés au personnel en AGJE au Canada. L'étude a porté sur trois grands axes de recherche à partir des mots clés suivants, en anglais : early learning, early childhood development, early childhood education, Indigenous, First Nations, Native et training programs.

Pour commencer, on a d'abord répertorié tous les établissements d'enseignement supérieur, y compris les établissements grand public et autochtones ainsi que les établissements publics et privés, dans chaque province et chaque territoire au pays. On a ensuite consulté les sites Web de ces établissements afin de vérifier s'ils offraient des programmes de formation ou des cours en AGJE au moment de l'étude. Ensuite, tous les établissements d'enseignement réputés offrir une formation en AGJE ont été comparés à ceux figurant dans la liste des programmes de formation dans ce domaine proposée par la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance (2024), intitulée *Your ECE journey: ECE courses and programs* (en anglais seulement), afin

de vérifier si toutes les possibilités de formation avaient bien été répertoriées. Les programmes de formation offerts par d'autres entités, telles que les organismes communautaires ou autochtones, ont aussi été recensés dans le cadre de cette recherche et de ce processus de recoupement de listes.

Enfin, après avoir dressé une liste exhaustive des programmes d'études et de formations pertinents en AGJE, les détails de chaque programme et les descriptions des cours correspondants ont fait l'objet d'un examen minutieux afin de déterminer la portée et le contexte autochtones des contenus, de la conception et de la prestation des cours, plus particulièrement en ce qui concerne les connaissances, les visions du monde et les points de vue des Premières Nations qui y avaient été intégrées. Cette analyse documentaire s'attardait surtout aux possibilités d'éducation et de formation pour le personnel formé ou qui sera appelé à être formé en AGJE, et qui travaille auprès d'enfants des Premières Nations de 6 ans et moins. Toutefois, comme de nombreux établissements d'enseignement ne font pas de distinction entre le contexte des Premières Nations et le contexte autochtone dans leur contenu de cours, l'analyse a inclus tous les programmes d'études et de formation en AGJE dans lesquels des connaissances ou des points de vue propres à ces groupes avaient été intégrés. Les composantes des cours et des programmes se concentrant exclusivement sur les Inuits ou les Métis n'ont pas été prises en compte dans cette étude.

Les critères d'inclusion de l'analyse documentaire des programmes d'études et de formation en AGJE

comprenaient tous les programmes menant à un certificat ou à un diplôme collégial ou un grade universitaire, ou tout programme conjoint menant à un diplôme collégial ou grade universitaire dans ce domaine d'études, et dans lequel il est fait mention des connaissances, des visions du monde ou des points de vue autochtones. Les programmes d'études et de formation dans des domaines connexes, tels que les programmes en travail social ou soutien aux enfants ou aux familles, les programmes de formation des travailleuses sociales auprès des Autochtones ou les baccalauréats en éducation et en travail social, ont été considérés comme hors du champ de la présente étude, à moins qu'ils puissent être adaptés sur mesure pour répondre aux besoins d'apprentissage et aux exigences d'études propres aux personnes travaillant en AGJE œuvrant précisément avec des enfants des Premières Nations ou autochtones dans un milieu offrant des programmes destinés à la petite enfance.

Les divers types de possibilités d'études et de formation répertoriés à la suite de cette analyse ont ensuite été classifiés. Le tableau 2 fournit un aperçu des divers types de programmes de formation offerts, de même qu'une description de leurs critères de classification, élaborés à partir des observations des chercheuses.

Les programmes de formation individuels en AGJE ont été classés par province et par territoire, et selon le type de programmes qu'ils englobent (annexe 2). Ici, on s'est efforcé de caractériser la nature du contenu autochtone inclus

TABEAU 2 : FORMATION EN AGJE ET CRITÈRES DE CLASSIFICATION

Type de programme de formation	Critères de classification
Programmes de formation menés ou dirigés par des Autochtones	<ul style="list-style-type: none"> • Conçus et offerts par un établissement d'enseignement postsecondaire autochtone (public ou privé); • Programme dont il n'est pas précisé s'il sera offert par un partenaire postsecondaire non autochtone; • Programme comportant clairement un fort accent sur les questions autochtones.
Programmes de formation grand public (non autochtones)	<ul style="list-style-type: none"> • Offerts par des établissements d'enseignement publics.
Axé précisément sur les contextes d'AGJE autochtone	<ul style="list-style-type: none"> • Offerts comme programme distinct ou comme volet particulier du programme concerné; • Clairement désigné comme axé sur les Autochtones; • Exige la réussite d'au moins un cours obligatoire axé sur les Autochtones; • Exige la réussite d'autres cours dont le contenu autochtone est explicitement mentionné et/ou offre la possibilité de réaliser des stages pratiques ou sur le terrain dans des communautés autochtones ou de Premières Nations.
Exige la réussite de cours axés sur les enjeux autochtones	<ul style="list-style-type: none"> • Programme général de formation en AGJE exigeant la réussite d'au moins un cours obligatoire portant essentiellement sur les Autochtones.
Exige la réussite de cours dont le contenu autochtone est explicitement mentionné	<ul style="list-style-type: none"> • Programme général de formation en AGJE exigeant la réussite d'au moins un cours obligatoire qui, même s'il ne porte pas essentiellement sur les peuples autochtones, indique explicitement dans sa description que des questions concernant les Autochtones y seront abordées.
Aucun contenu autochtone dans les cours	<ul style="list-style-type: none"> • Programme général de formation en AGJE ne comportant aucun cours obligatoire traitant précisément des peuples autochtones ou intégrant un contenu à ce sujet, selon l'examen de la description des cours qu'il contient; • Descriptions des cours utilisant des termes impliquant que certaines questions autochtones pourraient être abordées; • Exige la réalisation d'activités d'apprentissage par l'expérience et de stages pratiques ou sur le terrain pouvant avoir lieu dans un milieu autochtone.
Programmes offerts par d'autres types d'établissement d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Either offered by educational institutions that are not publicly funded or provincially/territorially designated; or collaborative education and training programs that are accredited by a publicly-funded educational institution but delivered in a First Nations/Indigenous educational institution.
Autres types d'initiatives autochtones pour la formation en AGJE	<ul style="list-style-type: none"> • Offered by other types of organizations outside of an educational institution; • Focus on capacity building and professional development.

dans le plan de cours de chaque programme. Dans le but de préciser les questions autochtones les plus couramment abordées dans les contenus des programmes de formation en AGJE axés sur les Autochtones, la description de chacun des cours a été examinée afin d'élaborer une liste de sujets, à chacun desquels on a attribué un code numérique unique (**annexe 2**). Les numéros des cours ont ensuite été saisis dans un tableur Excel, puis ont été classés et comptés. Le logiciel Excel a aussi été utilisé pour ordonner, gérer et présenter les autres segments de données compilées dans le cadre de la présente étude, y compris les lacunes dignes de mention dans la

couverture du contenu autochtones, en particulier en ce qui concerne les programmes d'études et de formation destinés au personnel en AGJE travaillant auprès d'enfants et de familles des communautés de Premières Nations.

L'analyse documentaire a été réalisée à la fin de 2022, à partir des renseignements disponibles de l'année universitaire 2022-2023. Compte tenu de l'évolution rapide du contexte en matière de contenu et de la viabilité des programmes de formation en AGJE, les lecteurs sont invités à consulter directement les sites Web de ces programmes pour obtenir les informations les plus récentes.

Examen des lois et règlements touchant l'AGJE

La troisième étude, *Législation relative aux services d'AGJE et réglementation des programmes d'AGJE pour les Premières Nations sur les réserves*, s'est penchée sur les lois visant l'AGJE et sur la réglementation qui s'y rattache, et ce, dans toutes les provinces et tous les territoires au Canada, à l'exception du Nunavut, qui ne compte aucune réserve des Premières Nations sur son territoire. Nous avons également examiné la littérature grise portant sur les programmes



d'AGJE sur les réserves. La recherche a été effectuée dans les sites Web des gouvernements provinciaux et territoriaux, dans la plateforme de recherche Gale in Context : Canada, les publications du gouvernement du Canada, LEGISinfo et CanLII. Nous avons aussi trouvé de l'information supplémentaire par le biais de l'organisme Childcare Resource and Research Unit, de la Fédération canadienne des services de garde à l'enfance, de la BC Aboriginal Child Care Society et du Manitoba First Nations Education Resource Centre. Les mots clés utilisés pour la recherche (en anglais) ont été, notamment : Indigenous, Aboriginal ou First

Nations, associés à early childhood learning (et à diverses variations du même terme), ainsi que les termes policy, framework, legislation, bill, Act, regulations et standards. Les sources ont été incluses si elles contenaient de l'information sur les programmes d'AGJE offerts sur les réserves. Les lois et les règlements pertinents ont été inclus et analysés aux fins d'extraction de données s'ils concernaient les programmes d'AGJE.

Les informations suivantes ont été extraites des lois et des règlements qui ont été inclus : titre du document, critères d'agrément pour les programmes d'AGJE, ratios éducatrice-enfants, exigences

en matière de qualifications du personnel, preuve de participation des parents, directives nutritionnelles et possibilités de financement pour les exploitants et le personnel des services d'AGJE. Les lois et règlements inclus ont ensuite été examinés une deuxième fois en vue d'isoler les renseignements relatifs aux sept principes du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE (voir ESDC, 2018). Les résultats de cette recherche ont ensuite été revus à l'aide d'une analyse narrative et de tableaux d'accompagnement.





4. RÉSULTATS DE RECHERCHE

Comme précisé à la section précédente, les trois études interdépendantes ont examiné divers éléments des programmes d'AGJE destinés aux jeunes des Premières Nations dans les milieux de la petite enfance sur les réserves. Cette section du rapport présente les grandes conclusions de chacune de ces études.

Étude 1 : Programmes d'AGJE de qualité pour les enfants des Premières Nations vivant sur une réserve

La première étude a permis de mieux comprendre en quoi consiste un programme d'AGJE de qualité pour les enfants des Premières Nations vivant sur une réserve, et ce, grâce aux récits et aux points de vue dont nous ont fait part des personnes participant à l'étude qui avaient une connaissance fine, de l'expérience et une compréhension approfondie des programmes d'AGJE dans les communautés de Premières Nations. Les résultats de recherche suivants, présentés sous une forme narrative et sous différents angles, représentent les réflexions et les opinions collectives exprimées en anglais par ces personnes, que nous désignons ici sous les termes « personne participante », « personne interviewée » ou « intervenante ». Les mots et les voix des participants directement cités, sont présentés en italique. Dans la version française de ce rapport, les expériences et les récits qu'ils ont partagés, ont été traduits en français pour en faciliter la lecture.



Les personnes participantes, les communautés et les programmes

Les 27 personnes ayant participé à cette étude venaient des provinces les plus à l'ouest du Canada, soit la Colombie-Britannique (BC), l'Alberta (AB), la Saskatchewan (SK) et le Manitoba (MB), ainsi que du Québec (QC) et du Nouveau-Brunswick (NB)⁶. De ce nombre, huit personnes, dont six membres des Premières Nations, une personne non membre d'une Première Nation et une personne non autochtone, vivaient en milieu urbain. En tout, 19 personnes participantes étaient sur des réserves, soit 13 membres des Premières Nations, trois personnes non autochtones vivant dans des communautés de Premières Nations en région rurale, une personne membre des Premières Nations vivant dans une communauté de Premières Nations en région éloignée, et deux membres des Premières Nations issues de communautés de Premières Nations situées en milieu urbain.

Parmi ces 27 personnes participantes, 12 occupaient des postes de gestionnaires ou de direction. De ce nombre, quatre provenaient de centres d'AGJE situés sur une réserve, et huit provenaient d'organismes de surveillance ou d'organismes partenaires chargés d'offrir du soutien à l'échelle nationale ou régionale, notamment à l'aide de financement ou de ressources, d'élaboration de programmes, de conseils techniques, de pressions politiques, de formation ou de possibilités de réseautage. Ce soutien était destiné à de nombreux programmes d'AGJE dans de multiples communautés de Premières Nations.

Sur les 15 autres personnes participantes, sept étaient prestataires de programmes et travaillaient en première ligne pour les activités des programmes d'AGJE sur les réserves; deux personnes avaient aussi des responsabilités de gestionnaires pour le fonctionnement des programmes et leur prestation, notamment pour la planification et la coordination d'activités, la préparation des budgets et la reddition de compte, et pour l'embauche de personnel. Une personne travaillait en AGJE auprès des enfants et participait à la prestation directe d'enseignement et de formation postsecondaires en éducation à la petite enfance. Deux personnes n'étaient pas rattachées à quelque programme que ce soit, mais possédaient une solide expérience des programmes d'AGJE sur les réserves, parce qu'elles avaient été praticiennes sur le terrain, en tant que parent (préalablement) ou que grand-parent (actuel) d'enfants ayant reçu des services d'AGJE sur une réserve. Les cinq autres personnes étaient parents d'enfants qui participaient à des programmes sur une réserve ou y avaient déjà participé.

Lorsque nous leur avons demandé de parler des programmes offerts dans leur région pour les familles avec des enfants de 6 ans et moins résidant sur une réserve, les personnes participantes ont généralement mentionné des programmes plus généraux, tels que « *un programme de santé maternelle et infantile* »*, « *un programme de développement de l'enfant* », « *un programme de garderie pour les tout-petits* », « *un programme d'aide préscolaire autochtone* » ou « *un programme pour la petite enfance* », un « *programme préscolaire* », un « *programme d'immersion linguistique* »

⁶ Les acronymes suivants sont utilisés pour désigner chacune des provinces mentionnées dans le reste du document : Colombie-Britannique (CB), Alberta (AB), Saskatchewan (SK), Manitoba (MB), Québec (QC) et Nouveau-Brunswick (NB).

* Les citations des personnes ayant collaboré à cette étude, et qui sont présentées en italique, ont été recueillies en anglais. Elles sont traduites en français dans le présent document afin de faciliter la lecture. Comme les témoignages sont anonymes et que le genre des personnes qui les ont formulés n'est pas précisé, nous avons choisi, aux fins de la traduction, d'adopter le plus possible une formulation épicène, et d'opter pour le féminin lorsqu'il était impossible de le faire sans compliquer indûment la structure du texte, puisque la majeure partie des personnes participantes sont de genre féminin.

ou un « programme de revitalisation linguistique axé sur une intervention précoce et sur l'apprentissage du langage », de même que « d'autres programmes qui sont accessibles pour nous dans les environs ». Quelques personnes ont aussi parlé de « services sociaux » et « d'activités pour faire participer les parents » ainsi que de divers « services offerts par le bureau du conseil de bande » et « services de santé » offrant du soutien tel que « des visites de médecins et de dentistes... et il y a aussi des thérapeutes qui viennent aux programmes de soins des enfants sur la réserve, et qui font partie de l'équipe d'intervention précoce. Il s'agit dans ce cas d'orthophonistes, d'ergothérapeutes et de physiothérapeutes. »

Malgré la gamme de services disponibles sur les réserves pour les familles de Premières Nations avec de jeunes enfants, certaines personnes participantes, provenant principalement de communautés de Premières Nations en région rurale, ont signalé des lacunes dans les choix de programmes d'AGJE sur les réserves. Un parent d'une région rurale du MB a déclaré, par exemple, que « le programme d'aide préscolaire est sans doute l'un des seuls qui dispose en réalité d'un programme pour la petite enfance, outre la garderie, qui est l'école. Mais pour les 6 ans et moins, le programme d'aide préscolaire est vraisemblablement l'unique ressource. » Un grand-parent vivant en milieu urbain en CB a dit : « Nous nous organisons avec ce qui est disponible. Ça ne répond pas vraiment aux besoins de nos familles. Il y a beaucoup de lacunes et de failles — le soutien à nos jeunes familles, pour les parents. » Une personne travaillant en petite enfance dans une région rurale de la CB explique : « Nous n'avons pas beaucoup d'activités ou quoi que ce soit pour les petits jusqu'à 6 ans dans notre communauté. Pas de garderie ou de chose du genre sur notre réserve. Dans la réserve voisine, on vient tout juste de construire une garderie toute neuve. C'est à environ deux kilomètres [d'ici]... [Les familles] ont la possibilité d'y aller. »

En réfléchissant aux diverses options de soutien disponibles sur les réserves pour les familles des Premières Nations avec de jeunes enfants, une personne gestionnaire de programmes travaillant en collaboration avec plusieurs communautés de Premières Nations de région rurale au NB a confié : « Lorsque j'ai été embauchée, mon rôle consistait simplement à préciser les lacunes dans les services comparativement à l'intervention

en petite enfance [...] Puis, nous sommes devenus une équipe [...] Et cela nous a conduits aux programmes que nous offrons maintenant dans la communauté. » Une autre personne participante membre d'un organisme national partenaire dans une région urbaine du QC a eu des propos similaires, ce qui vient confirmer l'impression générale qui se dégageait des communautés de Premières Nations dont il est question dans cette étude, soit que « chaque communauté ou organisation travaillant au nom de multiples communautés ne restait pas les bras croisés. Il y avait toujours quelque chose, qu'il s'agisse de programme de santé maternelle et infantile ou même seulement du PCNP, le Programme canadien de nutrition prénatale, de bons alimentaires ou même d'un programme pour la petite enfance déjà en activité, mais il y avait quand même des lacunes. » Cette personne a ajouté :

Il était vraiment important de bien comprendre tous les programmes existants qui étaient financés ou qui pourraient l'être par le gouvernement fédéral, car il fallait nous assurer de ne pas faire de dédoublements dans les services, ou que nous ne faisons pas quelque chose qui avait déjà été fait [...]. Nous avons pu identifier des lacunes importantes dans les services, ce qui a entraîné la création de ce que nous appelons désormais [l'initiative pour la petite enfance] [...]. Le mécanisme, l'idée, c'est que si nous parvenons avec succès à soutenir les parents et à intervenir auprès d'eux, en diminuant leur stress lorsque c'est possible, en améliorant leurs connaissances des notions de base du développement à la petite enfance et en les aidant à avoir accès aux services existants, nous verrions, avec le temps, une amélioration dans le développement de l'enfant à son entrée à l'école. Nous avons très vite constaté que la demande pour ce programme était très élevée [...]. Les trois éléments du programme que nous offrons sont, tout d'abord, la conception du programme [...]. Vient ensuite le contenu des cours et la formation — ou la formation et les ressources d'apprentissage — et la dernière chose, l'évaluation. L'une des choses que nous ont signalées nos partenaires communautaires était un besoin réel de suivi de ce qu'ils faisaient, en continu.

Dans l'ensemble, les personnes participantes, aussi bien le personnel de première ligne que les prestataires de services de deuxième niveau, sont celles qui connaissaient le mieux les Programmes d'aide préscolaire aux Autochtones dans les réserves (les



PAPAR) et les services de garde d'enfants offerts sur les réserves. Pour ce qui est des liens entre les personnes interviewées et les programmes d'AGJE examinés dans la présente étude, huit personnes étaient affiliées à un PAPAR en particulier dans leur communauté de Premières Nations respective, et une personne était liée à une garderie administrée par la bande elle-même. Trois personnes travaillaient à la fois à un PAPAR et dans une garderie dans leurs communautés respectives, et une personne était impliquée à la fois dans un PAPAR et dans un programme préscolaire offert dans une école. Quatre personnes participantes étaient associées à plusieurs PAPAR dans des communautés de Premières Nations différentes et 10 autres personnes participantes étaient liées à une multitude de programmes et d'initiatives pour la petite enfance différents, dirigés par des Premières Nations, y compris à des PAPAR et à des services de garde d'enfants sur les réserves.

Notions de qualité du contenu des programmes d'AGJE et des activités qui s'y rattachent

En réfléchissant aux services d'apprentissage et de développement de la petite enfance et aux services de garde pour les enfants de Premières Nations sur les réserves, les personnes participantes ont été invitées à expliquer ce qu'est pour elles la qualité d'un programme d'AGJE, particulièrement en ce qui a trait aux dimensions du contenu du programme qui sont essentielles à la santé et au bien-être des jeunes enfants des Premières Nations et de leurs familles. Cette sous-section donne plus de détails sur les conclusions portant sur cet aspect des entrevues et des discussions de groupes menées dans le cadre de cette étude.

Des programmes structurés, centrés sur l'enfant et propres à la communauté

De façon générale, les personnes participantes ont utilisé des mots et des expressions comme « *l'identité de l'enfant* », « *représenter ces familles* », « *culture et langue* », « *caractère unique de l'histoire* » et « *refléter la communauté* » pour parler de la qualité des programmes d'AGJE destinés aux enfants des Premières Nations sur les réserves. Elles ont parlé de la qualité des programmes d'AGJE qui sont « *en lien avec la terre* », « *liés à la langue* » et « *liés aux enseignements de notre famille* ». Elles ont décrit les programmes d'AGJE sur les réserves comme étant « *appropriés sur le plan culturel* », « *pertinents sur le plan culturel* » et « *sensibles à la culture* », et ont expliqué dans quelle mesure « *tout, du décor à la langue utilisée, en passant par les ressources partagées et les aliments servis* » dans le cadre des programmes d'AGJE sur les réserves « *reflète d'une manière positive nos enfants des Premières Nations* » et est représentatif de « *la culture des enfants et des familles qui participent aux programmes*. »

Les personnes participantes ont parlé d'un « *environnement sécuritaire sur le plan culturel, qui respecte les valeurs des Premières Nations et [...] qui montre du respect pour les coutumes, les traditions et les protocoles culturels des Premières Nations; qui est inclusif pour les familles de Premières Nations et pour leurs besoins particuliers*. » Elles ont insisté sur le fait qu'elles veulent « *que les [enfants des Premières Nations]*

se voient et soient fiers de qui ils sont [...] et qu'ils apprécient qui ils sont » grâce au « matériel offert dans les centres » et « aux choses qui leur sont enseignées dans ces [systèmes d'apprentissage et de garde de jeunes enfants]. » Pour une personne œuvrant en petite enfance d'une région rurale du NB : « Le simple fait que nos enfants fréquentent un centre au sein de notre communauté — parce que nous nous connaissons tous et que nous sommes une communauté — fait partie de ce qu'est la qualité. Si on les envoie en dehors de la réserve dans l'un de ces centres, ils ne pourront pas leur fournir ce que nous offrons ici, dans notre communauté, parce que nous avons nos familles. Nous avons notre personnel. Beaucoup de gens dans ces centres sont de notre communauté. Ces enfants sont notre communauté [...]. Nous voulons toujours être certains d'offrir ce qu'il y a de mieux à nos enfants. Pour moi, c'est une façon de le faire. »

Des personnes participantes ont parlé des programmes de qualité d'AGJE sur les réserves comme étant « holistiques », « axés sur la famille » et « centrés sur l'enfant » ou « axés sur l'enfant ». Ils ont parlé de programmes qui se « concentraient sur l'enfant dans sa globalité », « sur l'ensemble de la famille » et « sur tous les aspects du développement », notamment « sur le développement physique, cognitif, affectif et intellectuel, et sur la créativité », et ont affirmé que « toutes ces composantes des besoins de l'enfant dans sa globalité doivent être mises en évidence dans tous nos programmes » et que « le soutien nécessaire s'étend au personnel, aux éducateurs et aux directeurs et à la sensibilisation et à l'éducation des familles, et à la manière dont cette qualité peut avoir un effet sur une communauté ». Les personnes participantes ont aussi parlé du « contenu des cours » et ont dit « vouloir s'assurer que les programmes éducatifs sont de haute qualité, que les enfants apprennent et s'épanouissent, qu'ils sont stimulés en fonction de leur niveau de développement et de leurs possibilités, et qu'il s'agit d'un programme dynamique qui inspire la curiosité et l'apprentissage tout au long de la vie. » L'une des personnes interviewées, provenant d'une région urbaine du Québec et assurant la gestion « d'un programme uniforme » composé « d'un ensemble d'initiatives d'aide préscolaire et de services de garde à la petite enfance » a aussi mentionné que les programmes d'AGJE de qualité sur les réserves « ont un segment pédagogique comprenant un volet culturel ». La personne explique :

Nous nous assurons que les domaines sont couverts. Nous voulons être certains que tous les aspects physiques, intellectuels, culturels, affectifs, l'esprit [...]. Ce sont tous ces éléments, et veiller à ce qu'il y ait une individualité pour l'enfant, que ce n'est pas une approche universelle; que c'est une affaire de relations. Il s'agit de donner l'exemple. Il s'agit d'offrir [aux jeunes enfants des Premières Nations] ce dont ils ont besoin pour réaliser leur plein potentiel. Quand nous parlons de cela, c'est la culture et la langue qui constituent le fondement. Il faut leur inculquer cette identité, puis les rendre fiers de qui ils sont et célébrer le tout chaque jour, célébrer leurs talents au lieu de se concentrer sur les difficultés, les disparités, les incapacités et tout le reste.

Une personne participante, chargée d'assurer la surveillance des programmes d'AGJE à l'échelle régionale dans de nombreuses communautés dans une région rurale de la CB, réfléchissant aux éléments de l'apprentissage, du développement et de la garde de jeunes enfants qui sont indispensables à la santé et au bien-être des enfants des Premières Nations sur les réserves, a affirmé que « Il ne s'agit pas seulement de se concentrer sur qui sont [les enfants] ou d'où ils viennent; il faut aussi leur parler du monde dans lequel nous vivons. » Elle a expliqué que cela signifie parfois « de faire venir autant de personnes issues de milieux différents [...] pour leur enseigner ce qu'est le reste du monde. Les enfants doivent encore apprendre l'anglais, l'alphabet, les chiffres [...]. Nous devons simplement être très attentifs et leur offrir autant d'expériences et de joies que possible pendant leur petite enfance, afin qu'ils acquièrent les bases qui leur permettront de continuer à vouloir découvrir le monde qui les entoure. »

Un grand-parent d'une région urbaine de la CB a parlé du fait « d'avoir ce respect » et « d'accepter non seulement les besoins particuliers, mais aussi le fait que tous les enfants sont différents ». Cette personne a reconnu que « parfois, parce que c'est plus pratique, il est plus simple, avec 20 enfants, d'arriver à faire en sorte que tout le monde se conforme à certaines règles, mais il y a toujours des groupes et des individus qui n'y arriveront pas. Il faut se montrer plus souple dans l'élaboration des programmes afin de s'adapter et de montrer qu'il n'y a rien de mal à être différent, à ne pas être exactement comme les autres, car si nous le montrons, cela aura un effet durable dans le



temps. Mais si nous soulignons que certaines personnes ne parviennent pas à respecter des règles, cela peut avoir des effets destructeurs. »

D'autres personnes participantes ont fait part de sentiments similaires : « *quand vous pensez à la qualité dans l'apprentissage de la petite enfance, nous devons penser à l'enfant* » et « *ses connaissances, ses compétences et son parcours* », et « *miser sur les forces* ». Souvent, cela implique de « *reconnaître les aptitudes et les capacités de l'enfant* » et de « *laisser l'enfant être un enfant* ». Une personne participante d'une région urbaine de la SK, qui apporte son soutien aux programmes d'AGJE dans plusieurs provinces et territoires de l'Ouest, a offert quelques précisions à ce sujet :

Les [membres] des Premières Nations ont toujours su que c'était pour le bien-être. C'est juste exprimé différemment. Laissez les enfants être des enfants. Laissez-les grandir, se développer et explorer à leur propre rythme. Laissez-les aller dehors. Laissez-les faire. Laissez-les dormir quand ils en ont besoin. Laissez-les manger quand ils en ont besoin. Ce sont tous des rythmes naturels de leur corps, de la terre et de l'eau. [...] On dirait presque qu'il faut le réapprendre. Peut-être que oui, mais nous devons le faire de pair avec la science moderne. C'est ce dont

les jeunes enfants ont le plus besoin pour survivre et s'épanouir dans le monde d'aujourd'hui.

Pour certaines personnes participantes, « *laisser l'enfant diriger* » signifie « *essayer vraiment de se centrer ailleurs que sur des thèmes, et davantage sur les intérêts de l'enfant [...] où on ne fait pas que dire : "Oh, c'est l'automne aujourd'hui. Alors, on va parler des feuilles".* » À la page suivante, une personne travaillant à un PAPAR d'une région rurale de la CB a fait part d'un témoignage qui traduit bien ce concept qui consiste à accorder la priorité aux besoins fondés sur les intérêts des enfants des Premières Nations dans un programme pour la petite enfance offert sur une réserve.

Une personne participante dont la tâche consistait à assurer la gestion d'un programme de garde d'enfants et d'un PAPAR dans une communauté de Premières Nations du QC a parlé de « *curriculum émergent* » dans le cadre duquel les praticiennes en AGJE « *essaieront de suivre les intérêts de l'enfant* » tout en « *lançant des activités dirigées par les enseignants* » au besoin :

Nous sommes très privilégiés d'avoir une grande cour arrière. Je sépare la cour en cinq zones différentes. C'est grand à ce point. Une fois que c'est fait. Cela nous permet d'aller dans toutes sortes d'endroits et

Récit d'une participante



"Je me souviens, quand j'ai commencé mon stage, d'un petit garçon qui était paléontologue. Il adorait les dinosaures. Une partie de ma formation consistait à présenter des éléments explicatifs afin d'élargir les horizons des enfants. J'étais dehors à creuser des trous et à enterrer des dinosaures afin qu'il puisse être ce paléontologue, juste pour qu'il déterre ces dinosaures [...]. J'ai rempli la pièce d'articles sous le thème des dinosaures — des affiches de dinosaures, des dinosaures dans le carré de sable. Il y en avait partout [...]. Ce que j'ai fait avec les dinosaures, c'était davantage axé sur l'intérêt de cet enfant [...] [comme] essayer de travailler avec nos calendriers autochtones — nos calendriers circulaires — autour des saisons. Qu'arrive-t-il réellement? Quels sont les mots? Mais les utiliser dans l'intérêt de l'enfant également. Le saumon, les poissons, ce genre de choses. Ne pas en faire un thème, mais uniquement aborder le tout [...]. On s'en fout si vous avez de gros camions Tonka [...]. On apporte les saumons et on les place avec les camions Tonka. C'est important, parce que, si l'enfant s'intéresse au saumon, il doit être capable de dire : « Oh, regarde ça, je vais mettre un saumon dans la boîte du camion Tonka. » Ou mettre un bac à leur disposition où ils pourraient placer plein de saumons [...]. Pour moi, c'est aussi très important, pour qu'ils puissent explorer le monde et vivre avec le monde qui les entoure. Je sais qu'il y est beaucoup question de Starbucks et de Tim Horton ces derniers temps. Peut-être même avoir ces cafés. C'est vraiment une bonne expérience pour les enfants que d'avoir leur petit tablier vert et de vendre du café, d'apprendre comment fonctionne l'argent, et d'apprendre à propos de toutes sortes de choses. Mais il s'agit du monde dans lequel ils apprennent."



A



B

de prendre des risques. Nous pouvons faire des choses distinctes [...] si on essaie de se concentrer sur la motricité fine et que nous essayons vraiment de cerner certains éléments précis, alors bien sûr, nous allons faire une activité menée par l'enseignant [...]. Nous proposons des activités stimulantes, puis nous observons et évaluons les difficultés de certains enfants [...] et on réfléchit ensuite à des moyens de modifier légèrement les choses ou de les aider à franchir certaines étapes dans leur développement [...]. La majorité des enfants, faute d'un meilleur mot, ont de la difficulté dans certains domaines en raison de leur individualité. Certains [enfants] peuvent parler un peu plus tard. Ce n'est pas nécessairement un trouble du langage. D'autres peuvent ne pas avoir certaines compétences — couper avec des ciseaux ou enfiler une aiguille, par exemple. Ça ne veut pas dire qu'ils sont incapables de prendre part à des activités en motricité fine; c'est juste qu'ils ne sont pas encore rendus là. Ils ne sont pas prêts. On leur donne ces outils afin de pouvoir les aider en cours de route [...]. Il s'agit de trouver le juste équilibre afin d'agir de manière vraiment réfléchie, par exemple en proposant des activités dirigées par l'enseignant lorsque les enfants ont besoin d'un peu plus d'aide dans certains domaines.

Une autre personne d'une région rurale de l'AB qui est aussi chargée d'assurer « la gestion du service de garde d'enfants et du programme d'aide préscolaire dans la communauté » a déclaré que « du côté des services de garde » ils « n'ont pas à avoir absolument un programme éducatif comme tel », mais pour garantir la qualité des programmes d'AGJE, « il doit y avoir une certaine forme de structure [...]. Je ne peux pas m'en aller n'importe comment et dans tous les sens ». Cette personne participante a expliqué, par exemple, qu'avec « les deux programmes [...] nous avons des choses à l'horaire, que ce soit sous le thème de l'automne ou des animaux, ou nous faisons des choses culturelles avec nos enfants... Nous ne sommes pas uniquement un service de garde. Nous voulons que nos bébés [du côté des services de garde] soient prêts pour l'autre côté [...]. Afin qu'ils soient prêts pour le programme d'aide préscolaire. Puis du côté des enfants du programme d'aide préscolaire, nous voulons nous assurer qu'ils soient prêts pour la grande école — de la maternelle à la 5^e année. C'est ce à quoi nous aspirons. Nous voulons que les enfants réussissent de la façon qui leur convient le mieux. »

D'autres personnes participantes ont fait des commentaires similaires sur la pertinence de programmes d'AGJE structurés sur les réserves. L'une d'entre elles, qui avait travaillé auparavant à la « coordination préscolaire » et avait desservi « probablement huit ou neuf communautés » dans une région rurale du MB, a déclaré que « le plus grand avantage » d'offrir des programmes d'activités « structurés » pour la petite enfance — dans son cas, il s'agissait d'une « classe partagée en maternelle » — n'était pas seulement le fait que « lorsque ces enfants commençaient à la maternelle, ils connaissaient déjà les lieux », et qu'ils « avaient une idée générale de ce à quoi ressemblerait la maternelle », mais aussi que « la plupart du temps, les enseignantes pouvaient dire à quels enfants on avait déjà fait la lecture, parce qu'ils aimaient les contes. Les enfants qui n'ont jamais ouvert un livre n'apprécient pas l'heure du conte; ils courent partout. » Une personne assurant la supervision d'un PAPAR offert dans une école et d'un programme préscolaire dans une région rurale de la SK a constaté elle aussi que « vous pouvez voir qu'un enfant est déjà allé en service de garde ou dans un endroit où il a l'habitude des horaires et du changement », parce que, « déjà,



ils montrent une certaine structure. Ils sont familiers avec le changement dans les activités et l'horaire... Ils savent quand c'est le temps de rentrer à la maison, ce qu'ils ont à faire, parce qu'ils l'ont déjà fait dans un service de garde. Là-bas, on leur a montré cet horaire et les changements dans les activités durant la journée. » Parmi les enfants qui n'avaient jamais fréquenté un service d'AGJE structuré avant d'entrer au programme préscolaire, cette personne participante a constaté « *qu'ils sont plus difficiles. Ils ne savent pas que nous allons manger dans cinq minutes. Vous pouvez leur dire. Vous pouvez continuer de leur dire [...]. C'est un peu difficile à expliquer [...] avoir ici des enfants qui ne sont jamais allés dans un service de garde ni dans tout autre environnement structuré. Ils sont juste impatients. Leur esprit est ouvert, mais c'est comme s'ils ne connaissaient pas non plus ce qu'est un horaire [...]. Ils veulent jouer. Ils veulent faire ceci et cela. Ils veulent faire de la peinture [...]. C'est beau à voir, mais c'est comme si vous deviez leur montrer comment organiser leur temps. Ils doivent s'y habituer. »*



© Lesli Fenner, 2025

Observation, surveillance et activités d'intervention

Plusieurs personnes participantes occupant des postes de première ligne pour l'élaboration de programmes — y compris des directeurs de programmes et du personnel les mettant en œuvre — ont parlé de « *faire participer l'enfant à partir d'où il se situe* » et ont dit devoir parfois mettre en œuvre diverses « *stratégies d'intervention pour les enfants* » en fonction de leurs capacités développementales, de leurs intérêts et de leurs besoins. Des personnes participantes ont expliqué « *qu'en tant que système qui sert comme point d'entrée* », ils voulaient « *s'assurer que ceux-ci avaient tout ce dont ils avaient besoin avant de partir* » du programme d'AGJE, sinon, ces jeunes « *auront de la difficulté à l'école* », surtout avec « *l'aspect socioaffectif* », que certaines personnes participantes considèrent comme « *plus important pour l'enfant que d'être en mesure de nommer les couleurs ou d'écrire leur nom.* »

En même temps, toutefois, une personne participante d'une région urbaine du QC a signalé que « *parfois, il y a un petit malentendu sur le plan éducatif, car on s'attend à ce que tous les critères de préparation à l'école soient satisfaits, mais même si nous aimerions cocher toutes les cases, il arrive que ce soit tout simplement impossible* ». Cette même personne explique : « *Nous avons 18 enfants dans la classe et parfois, six ou huit d'entre eux ont des besoins particuliers; un est non verbal, un a la paralysie cérébrale, deux sont autistes, et nous faisons du mieux que nous pouvons.* » De même, une personne participante d'une région rurale de l'AB a commenté : « *Nous avons de plus en plus d'enfants avec des problèmes particuliers. Nous avons, par exemple, trois jeunes autistes l'an dernier [...]. J'ignore combien de jeunes autistes nous auront cette année, mais leur nombre semble être en hausse [...]. Je ne sais pas s'il s'agit de moi uniquement, mais c'est l'impression que j'ai — que nous avons plus d'enfants qui ont besoin de plus de soutien.* »

Certaines personnes participantes ont affirmé qu'elles procédaient régulièrement à des « *tests de développement* » ou à des « *évaluations de nos enfants* » et qu'elles « *surveillaient le développement de chaque enfant* » afin de déterminer quand « *et comment certains d'entre eux avaient besoin d'un peu plus de soutien* ». Comme l'expliquait par exemple une personne praticienne d'une région rurale de la SK, qui est aussi responsable de la



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 1485184937

gestion de programmes : « Lorsque les enfants arrivent, je travaille environ deux mois avec eux, uniquement pour leur présenter différentes choses. Et déjà, on remarque leurs points forts et leurs faiblesses. [...] Certains [enfants] ne parlent pas très bien, voire pas du tout, quand ils arrivent. Ils gesticulent. Ils émettent des sons, mais ne parlent pas vraiment. Rendus en décembre, ils disent peut-être deux ou trois mots. C'est parce qu'ils apprennent de leur environnement, ici, et qu'ils apprennent de nous, qui les aidons pour parler. Nous avons un orthophoniste qui vient de l'école. [...] Il passe environ 45 minutes avec chaque enfant qui a besoin d'aide. »

Un grand-parent d'une région rurale de la CB a mentionné qu'il existait, à une certaine époque, des « cliniques pour la santé des bébés » qui « se rendaient dans les garderies ou en préscolaire » dans les communautés de Premières Nations afin de faire subir des « tests ou des évaluations développementales » aux jeunes enfants de 3 ans et moins. La personne participante a affirmé que le dépistage développemental « a vraiment aidé les parents à mieux comprendre où se situait leur enfant dans son développement et de quelle aide ils auraient besoin si l'enfant avait des difficultés ». Cette personne a ajouté : « Puis, quand nous sommes allés à la maternelle, nous avons pu faire les tests de développement physique — certains aspects essentiels, comme la vision et l'audition. Nous avons été en mesure de repérer les enfants qui avaient besoin de l'aide d'un professionnel et ce genre de choses. »

D'autres personnes participantes ont parlé de « listes de vérification du développement à l'aide desquelles nous pouvons nous assurer que l'enfant est en mesure de faire les choses généralement attendues à son stade de développement. » Quelques personnes ont par exemple expliqué que « le personnel administre les questionnaires ASQ (des questionnaires sur le développement de l'enfant) à nos enfants », lesquels sont considérés par au moins une personne participante d'une région éloignée de la CB comme « le meilleur outil pour garder la communication ouverte entre les enseignants et les parents et l'enseignant en cheminement particulier. Puis, lorsque l'enfant est en transition vers l'école, nous sommes en mesure de leur fournir un rapport sur l'enfant et sur comment il chemine — s'il est habile, par exemple, avec des ciseaux, s'il utilise bien les toilettes, s'il court, s'il saute ou, d'un autre côté, si cet enfant pourrait avoir besoin d'un peu d'aide en orthophonie. » Une autre personne participante d'une région rurale de la CB a dit « adopter une approche globale pour s'assurer que tous les enfants soient vus et examinés », laquelle comprend non seulement « un dépistage des âges et des stades de développement », mais aussi « une formation en AEPS (système intégré d'évaluation de l'enfant, d'évaluation de l'intervention et de programmation), une méthode d'évaluation fondée sur les compétences de l'enfant, qui permet de savoir où se situe l'enfant lorsqu'il arrive à l'un de nos centres et lorsqu'il le quitte. »



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 2163772793

Des personnes participantes ont expliqué qu'en « évaluant les enfants avant, puis une fois qu'ils sont prêts à entrer dans le réseau scolaire », on est en mesure de les « détecter rapidement, avant qu'ils entrent dans le réseau scolaire », et de « leur permettre de consulter l'orthophoniste », « le physiothérapeute », « un ergothérapeute » et « divers spécialistes » ou des « éducateurs spécialisés » et de « travailler avec le spécialiste et les parents en tant que partenaires dans tout le processus du programme », non seulement pour « préparer leur enfant au réseau scolaire », mais aussi « pour les préparer aux aspects sociaux de l'apprentissage de la sociabilité dans différents domaines et activités de la vie ». Des personnes participantes ont indiqué qu'elles « font appel à des spécialistes ou à des personnes-ressources lorsque les enfants rencontrent des difficultés persistantes et importantes ». Une personne participante d'une région rurale de la CB a même dit : « L'une de nos communautés peut compter sur des aides-orthophonistes. L'orthophoniste vient et réalise une évaluation, et dit ensuite voici le plan de formation, veuillez le faire comme ça; puis les assistants arrivent et feront la formation demandée avec les enfants ». Une autre personne participante chargée de la supervision administrative des programmes d'AGJE dans plusieurs communautés de Premières Nations du QC a dit faire « beaucoup de transferts de connaissances », qui implique de « faire venir un ergothérapeute » qui « montre des exemples de divers types d'activités et d'interventions destinées aux enfants afin que les éducateurs puissent offrir la formation ou réaliser eux-mêmes les interventions dans la classe ». La personne participante a expliqué comment se déroule le processus d'intervention :

Je vais vous donner un exemple. Nous avons un petit garçon. Le physio vient tous les mardis [...]. Le petit a vraiment de la difficulté avec sa motricité globale [...]. Alors maintenant, ils travaillent sur les escaliers. L'éducateur principal va dans les escaliers avec la personne. Nous avons une reproduction de marches d'escalier. Et on lui montre exactement comment prendre sa main et la mettre sur la rampe, puis on l'aide à monter sa jambe et tout le reste. Le physiothérapeute montre comment faire. Alors maintenant, l'enseignant fera cela dans notre gym ou à l'extérieur avec l'enfant, en reprenant la même chose que ce que lui a montré le physiothérapeute. Puis, dans deux semaines, le physiothérapeute reviendra et mesurera les progrès accomplis par l'enfant à ce sujet, et il pourrait alors dire : « OK, maintenant, nous allons lui lancer la balle. Voici ce que vous devez faire »; alors, au lieu de faire uniquement une séance individuelle chaque semaine ou une fois toutes les deux semaines, on fait l'exercice chaque jour, dans la classe [...]. Et on le fait de manière inclusive — avec tout le monde dans la classe. Disons qu'il y a quatre éducatrices; une dirige l'exercice et les trois autres agissent comme assistantes. Elles alternent chacune leur tour [...] mais elles savent toutes quels sont les objectifs [...]. Toutes savent quels sont ses déclencheurs, et savent ce qu'il faut faire. Au besoin, elles peuvent appeler une personne-ressource, alors [...] nous irons sur place pour les aider dans ce qui se passe à ce moment-là.



Activités parent-enfant et mentorat pour les parents

Offrir des possibilités « *de faire participer les parents* », proposer des activités « *auxquelles les parents peuvent se joindre avec leurs enfants* » et « *impliquer réellement les parents dans le parcours d'apprentissage de leur enfant dès le premier jour* » ont été cités comme d'autres aspects essentiels de tout programme d'AGJE de qualité sur une réserve. Les personnes participantes, y compris les deux parents et les praticiennes, ont reconnu que « *c'est ce que fait le programme d'aide préscolaire à la base [...], mais qu'il faut qu'il soit augmenté* ». Comme le disait une personne participante agissant comme gestionnaire du PAPAR et praticienne au sein de ce programme dans une région rurale du MB, « *Nous voulons aider les jeunes enfants dans leur apprentissage. Des soins de bonne qualité. Mais il nous faut commencer par les parents de jeunes enfants [...]. Si nous travaillons directement avec les enfants, sans les parents, oui, alors que les enfants sont au service de garde, ils seront pris en charge, ils apprendront et ils seront dans un bon environnement. Mais ensuite, ils s'en vont à la maison et on ne sait pas ce qui passe là-bas. Avec mon programme, [qui comprend des activités parents-enfants et du mentorat pour les parents], nous voyons les parents et nous pouvons aussi les aider et leur enseigner ce que nous pouvons, les aider dans la mesure de nos moyens et entrer en relation avec eux. Ensemble, ils peuvent rentrer chez eux et ils sont un peu mieux qu'à leur arrivée. Nous offrons aux parents des cours de compétences parentales et de compréhension du développement [...]. Je pense que si nous avons plus de programmes destinés aux enfants et aux parents, nous pourrions aider davantage les gens de cette génération, et plus d'enfants de cette façon que si on travaille uniquement sur les enfants aujourd'hui.* »

Un parent d'une région rurale du MB reconnaît lui aussi que « *si nous faisons venir les parents, que nous leur proposons des programmes, nous créons un réseau avec eux, puis ces parents rentrent chez eux en se sentant plus sûrs d'eux-mêmes, et il en sera de même pour leurs enfants plus tard dans leur vie.* » La personne explique le concept de participation des parents aux activités d'apprentissage de leur jeune enfant comme étant un « *suivi intégré* » nécessaire pour garantir la qualité des programmes d'AGJE sur les réserves. Autrement dit, « *quand il est question de compétences parentales, nous devons non seulement disposer de bons programmes, mais aussi faire en sorte que les programmes suivent les parents jusque chez eux, afin qu'ils puissent mettre en pratique ce qu'ils ont appris.* » Ce même parent ajoute : « *Il faut qu'il y ait un réseau de soutien. Il faut un encadrement. Vous devez savoir que vous allez être soutenu [...]. [Avec le programme d'aide préscolaire, cette aide est davantage axée sur la famille [...]. C'est un peu comme s'ils veillaient les uns sur les autres. Ils créent un réseau pour assurer la cohésion de la famille, et ce réseau d'entraide est formé de gens que vous rencontrez au programme d'aide préscolaire. Il comprend des familles qui sont présentes, des travailleurs qui sont présents [...]. Nous devons les former. Nous devons leur enseigner des choses comme la couture, la cuisine, leur faire connaître leur culture [...]. Des choses qu'ils pourront rapporter à la maison afin que lorsqu'ils quittent, par exemple, le programme d'aide préscolaire, ils n'aient pas à s'inquiéter, parce que le filet de sécurité est toujours là. Alors, pour moi, un programme de qualité pour la petite enfance, ça commence par les parents.* »



Les personnes participantes ont parlé des nombreux moyens utilisés pour assurer la participation des parents à des expériences d'apprentissage de qualité pour leurs tout-petits. L'une de ces personnes, provenant d'une région urbaine du QC, a parlé par exemple d'un : « *programme de huit semaines vraiment axé sur la préparation des enfants pour la maternelle [...]. Les parents participaient aussi à ces rencontres. Il y a des activités réservées aux enfants uniquement, des choses pour les parents, puis tout le monde se retrouve. On travaille sur des aspects comme les routines pour l'apprentissage de la propreté, l'heure du dodo, l'anxiété à l'égard des étrangers et sur toutes ces choses pour lesquelles les parents pourraient avoir besoin de soutien pour se sentir à l'aise avec leur enfant qui va à l'école.* » Une autre personne participante d'une région urbaine du MB a expliqué qu'elle devait : « *aller dans la classe de maternelle avec deux gros bacs et, pendant deux heures et demie, animer un centre mobile de ressources familiales [...]. Les 15 ou 20 premières minutes sont consacrées au jeu libre, puis nous faisons les présentations [...]. Nous avons l'heure du conte, puis nous abordons une question liée à la parentalité. Pendant une demi-heure, on discute de ce sujet et j'ai toujours avec moi des feuillets que je distribue, ou alors je propose des liens sur le sujet dont on discute, ou des brochures [...]. Puis il y a un goûter. Ensuite nous avons une table d'eau et d'autres choses du même genre. On fait aussi du bricolage. Le parent doit alors s'asseoir avec l'enfant et faire du bricolage avec lui. [...] Tout est bien coordonné. Chaque semaine, je me suis rendu dans huit communautés différentes et j'ai fait la même chose.* » Une personne participante d'une région rurale du NB a fait mention de « *massages pour bébé, avec leur mère et leur nourrisson* », affirmant qu'il s'agit là de « *l'une des premières choses qui peuvent arriver entre le parent et son bébé. Cela renforce les liens et permet aussi de comprendre beaucoup de choses sur la capacité de comprendre comment et pourquoi le massage de votre bébé est si important et les bienfaits qu'il apporte à l'enfant [...]. En tant que parent, nous demandons à l'enfant si nous pouvons le masser. Dès le départ, nous exprimons notre grand respect pour ce petit être qui est devant nous et même s'il s'agit de notre propre enfant, nous avons quand même le respect de lui demander la permission.* »

Des personnes ont mentionné « *l'importance de l'attachement et du lien* » et ont insisté sur la valeur que présente « *une formation sur l'attachement tenant compte des traumatismes* » et sur la création de « *possibilités de renforcer les liens entre le parent et l'enfant* », lesquelles



« *outillent les parents pour les rendre en mesure de manifester cet amour et cette affection* » à leur enfant. Ils ont relaté de nombreuses anecdotes concernant les conseils prodigués en matière « *de techniques et de stratégies parentales* » et la prestation « *d'ateliers avec les parents en vue d'améliorer leurs compétences parentales* ». Des personnes participantes ont aussi mentionné comment « *le fait de travailler avec des membres de la communauté qui sont eux-mêmes parents et renforcer leurs connaissances pratiques — au lieu d'essayer de les convaincre d'essayer quelque chose de nouveau — est le meilleur moyen de créer des environnements sécurisants, où les parents peuvent apprendre et réfléchir à l'art d'être parent d'une façon qui leur semble naturelle.* » Un parent d'une région rurale du MB, a par exemple expliqué comment « *un programme de qualité impliquerait que les parents participent à l'apprentissage avec leur enfant, et apprennent comment interagir afin d'être là pour lui.* » La personne a aussi dit que « *d'avoir des ateliers pour les parents* » pour leur montrer « *comment jouer* » avec leur enfant, « *juste des choses simples comme ça* » sont « *numéro un pour le développement de l'enfant... parce que beaucoup de parents qui viennent [au programme d'apprentissage pour la petite enfance] sont de jeunes mamans. Alors, travailler avec elles, leur offrir des ateliers et les laisser choisir le type d'atelier qui les intéresse* » est une partie importante de l'apprentissage, du développement et de la prise en charge des jeunes enfants.

Une personne participante ayant des responsabilités en conception et supervision de programmes dans un centre de la petite enfance d'une région éloignée de la CB a parlé de « *soutenir [les jeunes parents] dans un rôle qu'ils doivent assumer à un très jeune âge et les aider à reconnaître que "mettre un enfant au monde est un cadeau précieux, et vous devez aimer cet enfant, en prendre soin et jouer avec lui. Vous n'êtes plus une adolescente, désormais. Vous êtes maintenant une maman"* ». Elle explique : « *Nous devons être en mesure d'organiser des ateliers pour mères adolescentes à l'intention de ces jeunes filles afin de pouvoir les soutenir, leur apprendre comment faire un budget, adopter une routine, élever leur enfant et entretenir des relations* », avant d'ajouter que « *c'était formidable* ». Une autre personne participante d'une région urbaine de la CB a parlé de programmes parentaux pour aider les familles qui sont « *à la limite ultime où leur enfant risque d'être confié aux services sociaux* ». Elle a expliqué que « *dans ce programme, nous nous assoyons tous ensemble. Nous élaborons une stratégie d'accompagnement, ou une formation pour apprendre à jouer avec son enfant, ou parler avec lui [...]. Nous captions sur vidéo les interactions entre l'enfant et son parent, comme nous lui avons appris et dont nous avons parlé au cours de la session. Puis, nous regardons la vidéo [...]. C'est magnifique. J'adore le fait que les parents aient pu évoluer juste en se regardant agir. À la fin, nous leur remettons un CD contenant tous les segments vidéo des superbes moments passés avec leur enfant [...]. Cela les motive à être de bons parents [...]. Ils ont besoin de cet encouragement.* »

Les personnes participantes ont reconnu que « *les parents et les parents substituts sont les premiers enseignants pour les petits* » et qu'en tant que praticiennes œuvrant dans des programmes pour la petite enfance, « *nous devons permettre aux parents de participer à l'éducation de leur enfant* » en « *travaillant à leurs côtés* ». Comme l'a souligné une personne participante d'une région urbaine du QC : « *Les aînés nous ont dit de ne pas leur retirer cette responsabilité, car ils sont les premiers enseignants de leurs enfants, et nous sommes là pour les accompagner et les soutenir.* » Les personnes participantes ont toutefois signalé que « *ce n'est pas facile de faire venir les parents.* » Comme l'a exprimé l'une des personnes participantes ayant des responsabilités directes pour la prestation et la supervision de programmes en AGJE dans une région rurale de l'AB : « *Nous les invitons à venir. Nous organisons de petits événements pour les inciter à venir,*

mais il est difficile de les faire venir. » Une personne participante d'une région urbaine du NB renchérit : « *Chaque fois qu'ils [les parents] déposent leur enfant le matin ou peu importe le moment de la journée, c'est la communication que je trouve difficile à établir; parfois, les parents viennent simplement chercher leur enfant et ils ont autre chose à faire.* » Une autre personne participante, d'une région urbaine de la SK a indiqué que « *divers efforts ont été entrepris au cours des 20 dernières années* » pour susciter la participation des parents aux expériences d'apprentissage de leur jeune enfant, mais pour bien des programmes d'AGJE, « *cela se fait souvent lors de rencontres mensuelles [...] une grande partie de ces communications a lieu de manière ponctuelle, c'est-à-dire après l'école, après le programme. S'il s'agit d'un programme scolaire. Un enfant de 3 ans ne va pas encore à l'école, alors nous faisons les choses de manière informelle.* »

Pour plusieurs des personnes participantes, offrir un « *environnement sain et sécuritaire* » qui soit « *accueillant et convivial* » et qui fait preuve d'une « *communication claire et ouverte au sein du personnel du centre et avec les familles* » et d'une « *communication saine d'adulte à adulte* » a été essentiel pour assurer une participation pleine et entière des parents à l'apprentissage, au développement et à la prise en charge de leur jeune enfant. À titre d'exemple, une personne participante d'une région rurale du MB a expliqué : « *J'essaie habituellement d'envoyer un message-texte à certaines des jeunes mamans que j'ai dans mon programme afin de voir comment elles vont, ou si elles ont besoin d'aller s'entraîner, d'aller faire un tour dans le sentier ou quoi que ce soit d'autre. Habituellement, je vois simplement si elles ont besoin d'un coup de main ou qu'on les dépose quelque part ou autre. Je pense que le but est juste de prendre de leurs nouvelles.* » Consciente de l'importance d'avoir de tels échanges avec les parents afin de leur dire « *ce qui se passe* » et « *ce qui est en cours* », une personne participante d'une région urbaine du NB a indiqué que les praticiennes aux programmes pour la petite enfance ont « *utilisé beaucoup de moyens technologiques pour ce faire.* » Par exemple, « *il existe divers types d'applications qu'elles utilisent pour faciliter les communications avec la famille* ». La personne participante explique qu'« *avec une appli, elles peuvent prendre une photo. Vous savez, l'enfant [...] a pris le tambour et en a joué aujourd'hui, ou quelque chose du genre. Elles peuvent prendre une photo et mettre une légende sous cette photo.* »



© Crédit : iStockPhoto.com, ref. 1337046859

Une personne travaillant à la prestation d'un PAPAR dans une région rurale de la CB est revenue sur les temps passé à « *essayer d'inciter les parents à interagir avec leurs enfants* » dans le cadre d'activités guidées lors de visites à domicile. Elle explique : « *Parfois, les parents sont distants et voudraient qu'on joue et qu'on fasse tout à leur place. On essaie d'amener les parents à jouer avec leur enfant, à s'impliquer davantage, en leur faisant comprendre que nous ne sommes pas là pour les surveiller, mais pour les encourager à profiter des activités.* » Une autre personne participante d'une région urbaine du QC a dit que « *le portrait développemental est un point important dont il faut discuter avec les parents afin que tout le monde soit au même diapason et comprenne bien les attentes. [...] Cela fait aussi partie de la programmation.* » Cette personne avertit du même coup que « *lorsque nous rencontrons les parents, nous tentons autant que possible [...] de nous ajuster à leur niveau et de leur parler en des termes simples afin de bien leur montrer que nous ne cherchons pas à tout prendre en charge. Nous essayons de soutenir, d'éduquer et d'aider, et non de culpabiliser ou de blâmer, ou d'adopter toute attitude négative qui nous fait sentir inférieur et donne lieu à des émotions négatives. Il faut être attentif à notre façon de communiquer et aux mots que nous utilisons et ces trois piliers ["tout faire avec de bonnes intentions, créer une position de force, et être en paix"] sont toujours présents dans notre esprit.* »

Une personne occupant un poste de direction dans une région rurale de la CB a affirmé que « *notre objectif le plus important est de nous assurer que nos familles se sentent aussi soutenues que possible* », grâce à des programmes d'AGJE offerts sur les réserves. Selon une personne œuvrant dans un PAPAR dans une région rurale de la CB, l'un des principaux moyens d'y parvenir est de prévoir « *plus d'échanges individuels entre l'EPE [éducatrice à la petite enfance] et le parent* », « *d'écouter réellement le parent* » et « *d'avoir des occasions [...] où l'on peut réellement établir une relation avec cette personne.* » La même personne a précisé : « *pour le parent, l'enfant est tout pour lui. Accepter cela, écouter ce qu'il a à dire, c'est important* ». De plus, « *en tant que parents, nous savons ce que nous voulons pour nos enfants. Nous savons ce que nous voyons et ce à quoi nous tenons pour nos enfants* » et « *nous savons ce qui est le mieux pour eux* ». Par conséquent, « *veiller à maintenir un contact constant avec les parents* » permet ce dialogue continu et un partage de l'information dans les deux sens « *afin que nous sachions : "Comment s'est passée la journée de votre enfant? Êtes-vous allés à la maison longue hier soir?" Juste pour que nous soyons au courant, que nous sachions, OK, voilà ce qui s'est produit, et pourquoi l'enfant est plus somnolent que d'habitude — pour que nous puissions nous adapter à la situation. L'enfant s'endort. Laissons-le dormir. Donnons-lui la chance de prendre le petit repos de plus dont il a besoin. Pour moi, cela serait une expérience culturellement* »

sécuritaire pour lui. Je sais que les parents sont déterminés à amener leur enfant selon l'horaire prévu. L'enfant peut venir en étant vraiment fatigué, parce qu'il est peut-être resté à la maison longue jusqu'à 1 heure du matin. »

En substance, comme l'a dit une autre personne participante d'une région rurale de la CB, « *C'est vraiment cette transparence qui montre que nous sommes tous là pour soutenir l'enfant dans sa globalité. [...] Comme on dit, il faut un village, comprenez-vous? Plus nous pouvons organiser de l'aide et d'autres choses pour les familles, mieux elles seront soutenues, mieux elles se porteront et plus elles ont de chances de réussir.* » Reprenant cette idée, une autre personne participante d'un organisme partenaire d'une région urbaine du NB a déclaré : « *Je suis moi-même parent de deux garçons et pour moi, c'était vraiment bien de comprendre ce qui se passait réellement. Ce n'était pas uniquement un service de garde où je laissais mon enfant avant de partir travailler. C'était comme [...] voilà pourquoi nous faisons ce que nous faisons et les parents sont là pour nous aider à cet effet. [...] Les parents, c'est très important. Ils sont essentiels. Ce sont eux, les parents. Ils connaissent leur enfant mieux que quiconque et ils nous aident à mieux les accompagner.* »

En réfléchissant à cet aspect de la qualité des programmes en tant que parent bénéficiant du PAPAR, une personne participante d'une région rurale du MB se souvient : « Lorsque j'accompagnais mes enfants,

je pouvais entrer dans la classe quand je le voulais, m'asseoir et travailler avec eux ou les aider dans leurs activités, et je pouvais m'asseoir avec eux pendant le cercle et leur montrer comment s'asseoir correctement. J'ai simplement aimé le fait d'être incluse dans le programme et on ne m'a rien refusé. Chaque fois que je demandais quelque chose, on essayait toujours de répondre à mes besoins. Il n'y avait rien que je souhaitais ajouter, car tout était accessible à mes enfants et moi-même lorsque nous y allions. C'était très accueillant. »

En tant que praticienne et gestionnaire de ce PAPAR en particulier, dans une région rurale du MB, une personne participante a longuement parlé de « la composante de participation des parents au programme d'aide préscolaire » et du fait que « la présence [des parents] est importante », à un point tel que cette personne a « modifié le fonctionnement du programme sur le plan politique ». Comme l'explique cette personne : « Le changement que j'ai apporté était que les parents devaient venir à temps plein. C'était un grand changement pour toute la communauté. [...] Ils viennent à plein temps avec leur enfant lorsqu'ils participent au programme. Ils n'ont pas à être directement avec eux, dans la classe, en tout temps, mais ils doivent être dans l'immeuble. » Cette participante a partagé un récit élaboré et précieux, présenté à la page suivante de ce rapport, qui a fourni un certain contexte à cet égard.



Récit d'une participante



Je vais vous donner un exemple issu de ma propre expérience, alors que j'étais jeune maman. Auparavant, les programmes qu'ils proposaient ici, comme le programme d'aide préscolaire, étaient très fermés et peu accueillants. Vous savez, du genre : « Qu'est-ce que vous faites ici? » [...] Quand j'ai inscrit mon fils au programme d'aide préscolaire, nous ne devions y consacrer en tout que deux heures par semaine pour qu'il y soit admissible, et ça ressemblait davantage à une garderie; beaucoup de gens l'utilisaient de cette façon. Ils n'en comprenaient pas le plein potentiel ni pourquoi il avait été mis sur pied. Encore aujourd'hui, dix ans après, je croise encore des gens qui veulent un service de garde, un endroit où laisser leur enfant pendant deux heures sans avoir à s'en soucier. Je suis coupable de la même chose. Quand j'ai inscrit mon fils ici, j'étais jeune – 16, 17, 18 ans. Vous savez, « OK, je dépose mon fils ici, et je vais pouvoir faire ce que j'ai à faire », sans vraiment comprendre pourquoi il était important que mon fils soit là ou ce que signifierait ma présence pour lui, le fait que je sois là. Ce n'est que lorsque j'ai commencé à travailler ici [...], quand j'ai commencé à comprendre comment ça fonctionnait et [...] en quoi consistait le programme. [...] En même temps, je suivais une formation pour devenir EPE et je me disais : « OK, maintenant je comprends. Les premières années sont vraiment importantes. Le développement est très important. Pourquoi les personnes ne prennent-elles pas cela plus au sérieux et utilisent-elles simplement cette structure pour se débarrasser de leur enfant pendant deux heures? [...] Ils ne veulent pas y mettre du temps. C'est là que j'ai dû changer les choses. J'avais beaucoup de parents en colère. Beaucoup de membres de la communauté, en colère, demandaient : « Eh bien, pourquoi changez-vous cela? », puis je

disais : « Eh bien, la participation des parents est l'une des principales composantes ». [...] Voilà pourquoi les âges ont aussi changé, parce que les programmes d'aide préscolaire sont autorisés à accueillir des enfants jusqu'à l'âge de 6 ans, mais nous n'inscrivions pas les enfants déjà inscrits à la pouponnière, à la maternelle ou au service de garde, simplement en raison du nombre d'enfants [...] afin de pouvoir en rejoindre plus. Nous avons changé les âges, de la naissance à 3 ans, afin de nous faciliter la transition vers une participation parentale à plein temps. Beaucoup de parents ont adhéré au projet sur-le-champ. Ils étaient vraiment heureux d'avoir un endroit où aller. [...] Les parents venaient ici et, graduellement, j'ai commencé à créer des programmes pour les parents comme pour les enfants. Si les enfants étaient dans la classe pour la portion éducative avec leur enseignant, nous avions des ateliers, des gardiens du savoir et des activités pour les parents dans l'autre salle. Les autres jours, les parents participaient aux activités avec leur enfant, dans la classe. Il y avait des cours de cuisine, et tout ce qui peut vous venir à l'esprit, nous l'avons sans doute fait [...]. Ça change chaque année, en fonction des besoins des familles qui se sont inscrites. Si, par exemple, certains avaient de la difficulté à gérer leur budget, nous organisons des classes pour leur apprendre [...]. Cela aidait les enfants à mieux s'adapter à l'école comparativement à ce que nous faisions auparavant. Les enfants ne pleuraient pas pour voir leurs parents lorsqu'ils allaient à la garderie, car ils étaient habitués d'être sur les lieux avec leurs parents pas très loin. La transition vers l'école était donc grandement facilitée et les enfants réussissaient mieux à l'école, comparativement à ceux qui étaient inscrits du programme, mais d'une manière différente, comme mon fils.



Activités de soutien par les pairs avec les parents

Que ce soit par le biais de « programmes parent-enfant » ou « en faisant venir les parents et en offrant des ateliers », les personnes participantes ont souligné que « les parents sont très importants » et « qu'il n'y a rien de mieux qu'un enfant qui est avec ses parents ». Dans le même temps, toutefois, un grand-parent d'une région rurale de la CB a déclaré que « vous ne voulez pas supprimer l'aspect social pour l'enfant qui lui permet de grandir dans un environnement où ses parents ne sont pas juste à côté. Vous voulez quand même qu'il fasse l'expérience d'être sans ses parents. » Néanmoins, des personnes participantes ont reconnu qu'il valait la peine d'avoir des « groupes de soutien pour les parents » et d'autres « possibilités, pour [les parents], de venir sans leur enfant, de rencontrer d'autres parents et parler de leurs enfants sans que ceux-ci soient présents », ce qui a été considéré comme « grandement bénéfique pour de très nombreuses familles ».

Lorsqu'on leur a demandé si les activités parent-enfant, par opposition aux activités pour les enfants ou pour les parents uniquement, reflétaient mieux la qualité des programmes d'AGJE offerts sur les réserves, une personne participante d'une région urbaine du QC qui travaille en partenariat avec des programmes d'AGJE dans les Premières Nations partout au pays a affirmé : « qu'il doit y avoir les deux ». Cette personne explique : « La chose la plus importante que nous avons constatée est qu'il doit y avoir une approche flexible. [...] Il y a toujours un certain degré d'intérêt pour les programmes qui ont lieu ensemble, mais on doit aussi prévoir des services de répit. On doit aussi offrir des possibilités, pour les parents, de rencontrer d'autres parents et de se réunir [...] afin qu'ils puissent se retrouver entre eux. » La personne a ajouté : « Proposer des possibilités de se réunir en groupe offre vraiment des retombées considérables. Qu'il s'agisse de mettre à la disposition des mamans des locaux où elles pourront confectionner des jupes à rubans, des sacs en mousse ou des boucles d'oreilles, ou de prévoir d'autres occasions de réunions, nous avons eu beaucoup de commentaires sur la qualité, qui soulignent l'importance de se retrouver en groupe pour la santé mentale, ou pour rencontrer d'autres parents. » Une personne participante d'une région rurale de la CB a relaté une anecdote confirmant la nécessité, dans le cadre d'un programme d'AGJE de qualité sur les réserves, d'un soutien par les pairs pour les parents :

Quand nous avons commencé, il n'y avait que des parents et des enfants ensemble. Les parents venaient, les enfants venaient, tout était très bien. La seule raison pour laquelle cela a pris fin est la COVID; nous ne pouvions plus avoir autant de gens dans le même espace. Nous avons fini par fermer les lieux aux parents pour ne garder que les enfants. Ça a bien fonctionné pendant une courte période. [...] Nous nous sommes finalement rendu compte que nous pouvions faire beaucoup plus avec les enfants lorsque les parents n'étaient pas là, car ils restaient assis à boire un café et à discuter, et cela ressemblait davantage à un groupe pour parents qu'à un groupe pour enfants. Alors, on s'est dit : « Nous devons préparer les enfants pour l'école. Nous allons devoir transformer cela en un programme plus efficace et de meilleure qualité, pour les enfants uniquement. » Mais par la suite, nous manquions aux parents. Ils avaient l'impression de passer à côté de quelque chose, que [le programme] ne fonctionnait pas. Nous nous sommes donc associés avec la cuisine communautaire et avons commencé à travailler avec eux. [...] Nous avons mis en place un programme de guérison par la confection de courtepointes. [...] Les familles viennent et apprennent à surmonter leurs traumatismes et leur chagrin. [...] Elles vont prendre part à un petit séminaire ou à de la formation professionnelle, on a fait des cours de premiers soins. [...] Nous nous assurons que toutes les familles qui veulent participer peuvent le faire gratuitement. [...] Nous faisons toutes sortes d'activités de perfectionnement professionnel et de programmes d'aide, et même de la cuisine. [...] Elles sortent. Elles font une liste d'épicerie. Elles apprennent comment faire un budget afin d'avoir assez d'argent, et apprennent à préparer ces beaux repas, ces plats magnifiques. [...] Elles acquièrent ces compétences de base dont elles ont peut-être manqué dans leur jeunesse. Nous avons commencé par les mamans et leurs bébés, mais nous allons maintenant dans une nouvelle direction, où nous pouvons vraiment impliquer les parents, qui travaillent à des choses formidables pour eux-mêmes.



© Lesli Fenner, 2025

Une autre personne participante, d'une région urbaine du MB, a souligné la pertinence d'offrir aux parents la possibilité de se réunir avec d'autres parents, mais aussi la « nécessité d'offrir une variété de choses aux parents qui ne sont pas directement impliqués dans un programme en particulier. C'est le cas de la cuisine communautaire, où les parents apprennent à cuisiner. » Cette personne explique en quoi consiste l'une de ces initiatives ponctuelles :

Chaque communauté a ses propres besoins en matière de santé infantile. [...] Même si c'est assez fondamental, quelques mamans sont venues. L'une d'elles avait cinq enfants; une autre en avait sept. Les deux venaient du Nord. Elles ont participé. Nous avions une cuisine communautaire. Nous avons préparé un chili végétarien. Puis nous avons fait une croustade aux pommes. Elles avaient toutes sortes d'idées. Nous avions une diététiste officielle. Elles allaient faire l'épicerie. Elles comparaient les prix. Elles évaluaient la qualité nutritionnelle du contenu des produits. C'étaient les mamans qui choisissaient ce qu'elles voulaient cuisiner, et respectaient le budget. Je connais ces deux mamans; elles ont appris beaucoup. Elles nous ont dit qu'avant, elles ne faisaient sans doute que des frites.

Activités de prise de contact avec les familles

Des personnes participantes ont parlé de « soutenir les familles à leur domicile » et de « ces familles qui ne s'impliquent pas et ne participent pas régulièrement ou à temps plein » aux programmes offerts au centre. Elles ont expliqué « ce que notre programme offre également », par exemple « le soutien d'une doula » ou des « services de proximité et des visites à domicile », « des services de répit pour les parents » et « des rassemblements communautaires ou de groupe » pour les familles sur les réserves. Une personne participante d'une région rurale de l'AB a par exemple expliqué que « pour les enfants qui ne peuvent peut-être pas venir — ils sont inscrits, mais ne sont pas en mesure de se présenter — nous envoyons à la maison de petits cahiers ou des fournitures d'art ou quelque chose du genre, pour occuper les enfants, lorsqu'ils sont malades, par exemple. »

Une personne travaillant dans un PAPAR dans une région rurale de la CB a parlé de l'importance d'un « programme de visites à domicile » qu'ils « avaient auparavant, lorsque le programme d'aide préscolaire aux Autochtones venait. Ils apportaient des jouets; ils jouaient avec eux. Ils leur montraient différentes choses. Ils avaient du matériel et des documents de base, pour que les personnes ne soient pas déconnectées. » Cette personne a souligné à quel point le soutien aux familles de Premières Nations avec de jeunes enfants est « hautement essentiel », principalement « parce que cela permet aux parents qui sont en post-partum de profiter d'un peu de répit. Ils peuvent retrouver le moral, cesser de

se sentir triste, et se guérir du chagrin qui les habite peu de temps après l'accouchement. Cette forme de soutien peut sauver des vies, rien de moins, surtout dans les cas de dépression post-partum. »

Une personne participante d'une région urbaine du MB a mentionné qu'il y a « certaines familles dont le père s'implique et où grand-maman et grand-papa apportent un soutien important », mais « ce n'est pas le cas pour tout le monde ». Cette personne a attiré l'attention sur « les parents plus âgés qui luttent contre une dépendance », et sur « les jeunes parents, comme cette femme qui a cinq enfants et qui est complètement isolée. Le seul moment où elle voit des gens est lorsqu'elle se rend aux réunions parents-enseignant ». Et sur les « chefs de famille monoparentale qui ont vraiment de la difficulté et n'ont aucune forme de soutien. Ou alors ils avaient une famille, avant, mais cette famille s'est brisée, et elle avait peut-être des enfants avec plusieurs partenaires différents et cela entraîne des problèmes; différentes choses de ce genre. » Cette personne ajoute : « On veut avoir des liens avec les familles, même si ce n'est qu'une visite à domicile ou qu'on se voit une fois par semaine. C'est à ces familles que je pense. Je ne pense pas aux familles qui ont des places en garderie ou qui participent à un programme d'aide préscolaire. Je sais qu'elles profitent d'une forme d'aide. Je pense aux familles qui ne sont pas en contact avec qui que ce soit. Ce sont les familles auxquelles je pense. [...] Nous avons toujours constaté que les familles qui n'ont pas de liens avec qui que ce soit, la plupart du temps, sont heureuses d'avoir des visites à domicile ou de se joindre à un groupe. »



Une personne participante d'une région urbaine du QC, qui a beaucoup travaillé avec les programmes d'AGJE dans les communautés de Premières Nations à travers le pays, a déclaré : « *Offrir du soutien à domicile aux parents est une mesure que nous avons trouvé extrêmement valable et adaptée à la réalité, soit, que la majorité des parents autochtones, de nos jours, sont à la maison avec leurs enfants.* » Cette personne ajoute : « *La façon dont fonctionne notre programme pour la petite enfance consiste à se rendre au domicile des familles avec de l'information de base sur le développement des jeunes enfants — et à mettre l'accent sur le stade de développement des enfants que nous allons rencontrer. Cette façon de faire permet réellement d'amorcer des échanges, car beaucoup de choses dont nous parlons à propos d'un développement sain des enfants, les parents le font déjà, mais ils ne savent peut-être pas à quel point ce qu'ils font est important. Ils ne se rendent peut-être pas compte que ce qu'ils font, à quel point c'est précieux.* » Cette personne a aussi reconnu que « *les familles sont intergénérationnelles, alors des soins de qualité impliquent aussi la participation d'autres membres de la famille* ». Autrement dit, « *la personne qui s'occupe principalement de l'enfant n'est pas nécessairement sa mère. Cela ne veut pas nécessairement dire que la maman ne s'implique pas, mais il peut s'agir d'une kukum, d'une grand-mère ou d'un grand-père, d'une tante ou d'un oncle, d'un autre frère ou d'une autre sœur.* »

D'autres personnes participantes ont aussi insisté sur le fait qu'il y a « *une place pour les parents, les parents substituts, les grands-parents, les tantes et les oncles, [et] les cousins, qui peuvent prendre part aux activités* ». Une praticienne d'un programme pour la petite enfance dans une région rurale du NB a confié : « *Je vois beaucoup de familles qui n'ont pas seulement papa et maman dans la maison, ou pas seulement papa et maman dans leur vie. Il y a aussi grand-maman et grand-papa, une tante, des cousins et un oncle. [...] C'est un type différent de relations lorsqu'une grand-mère aide la maman afin qu'elle puisse profiter d'un peu de répit. La grand-mère peut alors réellement profiter de ses petits-enfants et participer à ces activités. Toute communication entre nous, qui occupons ce rôle, et les grand-mères, les mamans ou les tantes est une occasion de les renseigner et de les former, et nous permet de les soutenir.* »

Participation des aînés et proposition de modèles sains

Des personnes participantes ont parlé de « *la participation des aînés* » et de la proposition de « *modèles sains* » comme autant d'éléments essentiels de « *la qualité dans les programmes pour la petite enfance* ». Elles ont parlé des « *aînés et des grands-parents* », des « *gardiens du savoir* » et des « *éducatrices communautaires* » en tant que « *modèles sains pour les enfants, pour la famille et pour la communauté* ». Elles ont souligné l'importance non seulement « *d'enseigner à nos enfants d'apprendre de leurs aînés comment faire* », mais aussi « *l'importance du lien entre les enfants et les aînés.* »

Des personnes participantes ont parlé de certains des rôles plus traditionnels que jouent généralement les aînés dans l'apprentissage et la garde de jeunes enfants, notamment « *raconter des histoires* », partager « *leurs enseignements et leur culture* », transmettre « *certaines légendes adaptées à l'âge des enfants* », qui soient « *centrées sur notre culture et notre nation, et non des éléments empruntés à une autre nation ou à une autre culture.* » Elles ont également évoqué la nécessité « *d'offrir aux aînés plus de possibilités d'être présents dans les locaux ou de participer au programme ou à une partie du contenu des cours, [...] pour toute la durée du cours et pas uniquement à des portions de cours. Le simple fait d'être [...] présent toute la journée avec les enfants, de pouvoir parler dans leur langue pendant toute la session* », comme l'a expliqué une personne participante d'une région éloignée de la CB, « *afin d'imprégner leur cerveau de notre langue, puisqu'il s'agit là des stades les plus importants de la vie des enfants pour imprégner leur cerveau de notre culture et de notre langue.* »

Une personne participante d'une région rurale de la CB a déclaré que « *Le seul fait d'avoir des aînés présents sur place [...] c'est une occasion [pour les enfants] d'apprendre le respect, lorsqu'on leur enseigne le respect.* » La personne a expliqué ensuite que « *c'est agréable de participer à un programme et de voir un aîné sur les lieux, qui parle la langue et qui interagit avec les enfants. [...] Ils sont des gardiens du savoir. Si vous mettez les aînés en contact avec de jeunes enfants, c'est là qu'ils retiendront le plus d'information, à la petite enfance. Nous avons donc un aîné parlant aux enfants* »

«...Si vous mettez les aînés en contact avec de jeunes enfants, c'est là qu'ils retiendront le plus d'information, à la petite enfance. Nous avons donc un aîné parlant aux enfants dans leur langue. Ils l'entendent. Ils s'en souviennent. Ils peuvent faire le lien entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils comprennent. »



dans leur langue. Ils l'entendent. Ils s'en souviennent. Ils peuvent faire le lien entre ce qu'ils entendent et ce qu'ils comprennent. » Une autre personne d'une région rurale de l'AB a déclaré que « le simple fait qu'un aîné vienne raconter une histoire rend tout le monde plus calme, y compris le personnel. [...] Cela apporte de la lumière et du soleil dans tout l'immeuble. » Un parent d'une région rurale du MB a ajouté que « le conte peut jouer un grand rôle, car découvrir comment [les aînés] ont grandi et ont été élevés [...] cela vous enseigne comment votre travail de parent actuel est totalement différent du leur. [...] La présence des aînés, le rôle qu'ils peuvent jouer quand ils sont là, c'est simplement de nous raconter des choses [...] pour que nous l'apprécions et que nous sachions ainsi comment être de bons parents. »

Une personne participante d'une autre région rurale de la CB a expliqué qu'une « composante de base » des programmes pour la petite enfance des Premières Nations dans la région implique que « les aînés peuvent venir nous aider et nous enseigner les pratiques et les rôles traditionnels. C'est qui ils sont. C'est la terre d'où ils viennent. Nous devons ramener toutes ces composantes qui ont été perdues et dispersées au fil du temps. C'est là une grande partie de notre travail; ramener les enfants vers la terre, les emmener au lac, leur faire savoir que "c'est d'ici que vient ton peuple. Tu ne viens pas d'ici. Tu



© Lesli Fenner, 2025

viens en fait de là-bas; dans ton lac il y a des saumons. Ce sont tes pratiques.» » Une autre personne d'une région rurale de l'AB mentionne : « Nous avons une kukum qui vient [...] une aînée qui vient faire la lecture à nos enfants, et peut-être un peu de bricolage. Vous savez, juste être là, avec nous. » Cette personne a aussi évoqué le rôle important que jouent les aînés pour le soutien du travail du personnel des programmes d'AGJE :

Disons que nous avons une famille qui ne veut pas signer de documents pour obtenir une aide supplémentaire pour ses enfants; cela se produit parfois. Vous savez : « Oh, il n'y a pas de problème avec mon enfant; je ne signerai rien. » Eh bien, d'accord. Mais aimeriez-vous avoir un peu d'aide de plus pour votre enfant s'il en a besoin? [...] Nous avons des aînés très solides qui peuvent venir et parler aux gens avec respect et faire en sorte qu'ils comprennent qu'on ne prétend pas que leur enfant a des problèmes, mais nous voulons plutôt être en mesure, peut-être, de leur apprendre à tenir un crayon comme il faut, à bien découper du papier, ou de petites choses comme ça. Les aînés peuvent aider de cette manière. Ils peuvent accompagner l'enseignant, venir et parler aux parents et leur dire : « OK, eh bien, pourriez-vous s'il vous plaît signer ces documents, juste au cas où? »



Une personne d'une région rurale de la SK a expliqué que « avec les aînés auxquels nous faisons appel, nous essayons d'avoir une certaine diversité — un homme et une femme — parce qu'ils apportent des points de vue différents. Une perspective de l'homme et une de la femme. Les deux sont nécessaires pour guider les plus jeunes — il nous faut les deux points de vue. » Une autre personne participante, d'une région rurale du MB, a parlé du concept d'« aîné respectable » et expliqué pourquoi « toutes les personnes âgées ne sont pas systématiquement des aînés. » Selon cette personne, « il est très rare de trouver, ici en tout cas, un aîné ou une aînée respectable qui puisse réellement transmettre des connaissances de qualité. » Une personne œuvrant en AGJE dans une région rurale de la CB a reconnu, par contre, « qu'il y a effectivement un écart », mais que « nous avons des aînés vraiment extraordinaires. Ce qu'ils ont acquis comme connaissances et ce qu'ils ont comme histoires, ils le partagent. » Cette personne a élaboré son propos ainsi :

Les aînés, les grands-parents et les gardiens du savoir [...] sont très importants également, car ils possèdent toutes sortes de connaissances. Lorsqu'un aîné vient parmi nous, il doit faire preuve de patience. Il a la possibilité de s'asseoir et de raconter simplement des histoires et d'offrir des enseignements oralement. Les aînés ont au moins des récits qu'ils peuvent transmettre

oralement. Ils peuvent enseigner aux enfants certaines des légendes qui circulent dans les communautés et parler aussi des langues qu'ils connaissent. S'ils parlent la langue, ils peuvent l'enseigner tout naturellement également, sans passer par des animations présentées sur un ordinateur, comme c'est le cas pour le projet de langues autochtones FirstVoices. On a devant nous un véritable humain qui enseigne une langue. C'est très important : il est essentiel que les enfants aient cette possibilité et puissent devenir des enfants autochtones ou des Premières Nations épanouis et complets, qui peuvent transmettre les histoires et les connaissances qui leur ont été transmises. C'est si important de faire partie de cela et si important pour les membres du personnel de comprendre cela également — s'ils ne sont pas autochtones, d'être plus réceptifs à ce type d'enseignements.

Langue, culture et activités d'apprentissage axées sur la terre

L'apprentissage axé sur la terre est une autre dimension des programmes de cours que les personnes participantes jugent essentielle à la santé et au bien-être des jeunes enfants des Premières Nations sur les réserves, mais aussi de leurs parents et de leurs familles. Comme l'expliquait l'un des parents d'une région rurale du MB, « être sur le terrain est l'une des choses qu'ils doivent commencer à apprendre maintenant [...]. Notre culture, notre mode de vie; ils doivent être transmis aux parents afin qu'ils puissent le transmettre à leurs enfants. C'est essentiel, parce que nous ne pouvons pas savoir ce que nous deviendrons sans savoir qui nous sommes. Nous devons savoir qui nous sommes, puis l'enseigner à nos enfants, ce qui aura un effet boule de neige, un effet d'entraînement. » À titre d'exemple, cette personne a expliqué que « dans notre culture, il est important de connaître les plantes médicinales, car nous avons quatre plantes sacrées — la sauge, le tabac, le foin d'odeur et le cèdre — que la plupart des gens connaissent. Si nous apprenons à bien les utiliser, ça devient une chose qui crée un lien commun entre nous tous. C'est quelque chose que nous partageons tous, comme le fait d'appartenir aux Premières Nations. C'est quelque chose qui sera crucial. Ce sera un élément essentiel pour garantir que “nous allons tous bien”. »



© Melanie Forster, 2025



Un gestionnaire de programme préscolaire et prestataire d'un PAPAR d'une région rurale de la SK a signalé que « *désormais, nous offrons de la formation sur le terrain.* » Toutefois, « *certaines personnes le font déjà, et le faisaient uniquement parce que cela concerne les Premières Nations.* » Cette personne a aussi déclaré : « *Nous vivons tous notre culture, alors nous l'enseignons aux enfants. C'est presque comme si nous la transmettions de première main. [...] Nous leur avons enseigné certains aspects relatifs à la famille, à la portion culturelle de celle-ci, les festins, et des choses du genre, que nous faisons à certains moments de l'année. Ces aspects ont toujours existé, mais de nos jours, ils font partie du programme et sont intégrés à la formation sur le terrain.* »

Des personnes participantes ont souligné que « *tout ce qui touche à la culture, tout ce qui concerne la culture, c'est tellement important* », non seulement « *pour mieux comprendre ce que cela signifie d'être autochtone* », mais aussi, comme l'a affirmé une personne participante d'une région rurale de la CB, « *pour garantir que tous les aspects de qui vous êtes et d'où vous venez soient intégrés dans notre espace afin que nous puissions bâtir à partir de ça. [...] C'est un peu comme si nous reconstruisions notre identité.* » Une autre personne participante, d'une région urbaine du MB, a déclaré que « *nous entendons beaucoup de choses à propos de la culture et des traditions* » et à propos « *de culture et de traditions qui ont été perdues, peut-être en une ou deux générations* ». Pour cette raison, « *nous devons trouver le moyen de les faire renaître de manière positive, afin que les enfants et les familles comprennent ce qui leur est offert* ». Une personne travaillant dans un PAPAR d'une région rurale du MB partage cet avis :

Les enfants apprennent par leur environnement. Cela les aide à découvrir leur histoire et leur identité. C'est là une chose qui était vraiment importante pour moi : la question de l'identité. J'ai moi-même vécu un choc culturel en arrivant [dans un centre urbain], et je voulais m'assurer que mes enfants sachent qui ils sont afin qu'ils puissent comprendre où ils vont. Je ressens la même chose envers les enfants et les familles qui viennent ici. Nous avons beaucoup de jeunes mamans. Nous avons des mamans qui sont plus âgées que moi. Mais malgré cela, plusieurs de ces mamans ignorent ou ne comprennent pas beaucoup de choses concernant leur culture et leur identité. C'est l'une des choses que nous essayons d'intégrer, uniquement pour les aider à mieux comprendre qui nous sommes en tant que peuple. Nous nous réunissons et nous échangeons. Nous parlons beaucoup entre nous. Cela les aide, d'apprendre les unes des autres.

De façon générale, les personnes participantes ont reconnu qu'« *un programme [de qualité] favorise de nombreux aspects du bien-être des familles, avec toutes sortes de programmes d'enseignement, mais la culture, la langue et les traditions sont probablement les plus importantes* ». Elles ont souligné qu'il existe « *un lien avec la terre, un lien avec l'environnement, et aussi des ressources pour favoriser la santé et le bien-être du corps, de l'esprit et de l'âme* ». Une personne participante d'une région urbaine du QC explique que ce concept est intrinsèque aux cultures des Premières Nations :

Les gens sont parfois confus quant à ce que signifie la culture. Ce n'est pas une affaire de cérémonies. Cela concerne qui nous sommes [...] comment nous faisons



© Lesli Fenner, 2025

les choses. Ce sont nos coutumes. [...] Cela touche à tous les fondements de nos valeurs. Comment nous nous traitons les uns les autres. Le respect que nous avons les uns pour les autres. Comment nous rendons grâce, chaque jour. [...] Nous rendons grâce aux gens. Nous rendons grâce pour les arbres et pour notre mère la Terre. Tout cela trouve un écho sur l'enseignement des habiletés fondamentales que sont le respect de soi-même et des autres, de l'environnement et de tout ce à quoi nous faisons face au quotidien. [...] Notre action de rendre grâce englobe tout notre programme éducatif dans ce qui touche le volet sur la culture. [...] La semaine dernière, nous avons justement célébré les récoltes, et le thème central était notre reconnaissance pour notre subsistance — les aliments qui nous ont été donnés, que nous avons plantés. Nous chantons, nous rendons grâce. Nous faisons des jeux. Nous faisons toutes ces choses. Voilà en quoi consiste l'essentiel pour nous. Vous pouvez vous asseoir là et nous dire que nous pouvons apprendre les chiffres ou les lettres, que nous pouvons apprendre les relations, les responsabilités, le respect. Tout ce qui vient avec est ce que nous voulons pour nos enfants parce qu'avec ça, ils peuvent faire à peu près n'importe quoi. [...] Je peux utiliser tous ces mots compliqués et dire que les enfants doivent développer leurs capacités cognitives et leur motricité globale, et toutes ces choses-là, mais ils doivent d'abord acquérir les bases, ensuite ils seront en mesure de faire toutes ces choses d'une manière qui sera très utile pour leur développement. Mais tout ce travail de base est essentiel dès le départ.

Des personnes participantes ont mentionné à quel point « la langue et la culture, et toutes ces choses doivent être au premier plan » dans les activités de programmes d'AGJE de qualité, et non pas être des « ajouts accessoires ». Selon l'une de ces personnes, d'une région urbaine de la SK, « les jeunes enfants sont des éponges. Ils retiennent les sons, les intonations et les expressions du visage. Et aussi ce qui n'est pas dit, vous savez, les sourires [...]. Les enfants apprennent souvent "Oh, OK, voilà un sourire et un regard accueillant. Je vois que la personne aimerait que je vienne à elle. Viens et assieds-toi avec moi!" C'est aussi une reconnaissance de "Oh, voilà quelqu'un que j'ai vu quelque part ailleurs dans la communauté". Il doit y avoir du temps alloué pour ce genre de langage. [...] Et ensuite, ils doivent entendre la façon dont les mots sont utilisés, que ce soit dans une langue autochtone traditionnelle, en anglais ou en français. [...] Ce sont en fait toutes les nuances qui accompagnent ces mots qui forgent l'identité, qui bâtissent l'aisance, la sécurité, autant de choses qui se forment, en réalité, au cours de ces premières années d'interactions. Voilà pourquoi nous devons chérir ces expériences et laisser aux jeunes enfants le temps et l'espace pour être avec des personnes qu'ils connaissent, qu'ils voient et en qui ils ont confiance. C'est là que leur cerveau, leurs capacités et leur esprit pourront vraiment se développer. Ils deviendront alors des enfants réconfortés, qui se sentent en sécurité et qui pourront continuer de grandir dans les années qui suivront. »

Certaines personnes participantes ont relaté des anecdotes sur la création de « programmes de langues » et de « nids de langue » au cours desquels « seule la langue [autochtone] est parlée; il n'y a pas d'anglais ». Une personne participante assurant la supervision de plusieurs programmes d'AGJE dans une région rurale de la CB a parlé d'avoir « de multiples petits centres sensoriels » et « de petits endroits où nous pouvons enseigner la littératie », et avoir aussi « un conseiller en langue et culture qui viendrait et qui enseignerait [...] la langue du peuple de [la communauté de Premières Nations] ». Une autre personne, d'une région urbaine du NB, a mentionné des programmes de qualité en apprentissage à la petite enfance qui « proposent des activités axées sur la culture, telles que des arts et de l'artisanat traditionnels, des contes, de la danse, du tambour, de l'apprentissage de la langue et la possibilité de célébrer la diversité culturelle des peuples des Premières

Nations dans notre région et partout au Canada ». Un grand-parent d'une région urbaine de la CB a souligné que « *la langue, la culture, le respect pour votre identité, le respect de la façon dont la famille s'identifie [...] ce sont tous là des choses essentielles* ». Cependant, il est tout aussi important « *d'avoir accès à de l'apprentissage axé sur la terre, à de l'apprentissage et à des jeux en plein air et à une variété d'activités* ».

D'autres personnes participantes ont aussi mentionné que « *l'apprentissage axé sur la terre est très important — permettre à ces enfants de passer du temps dehors, avoir des espaces extérieurs [...] pas toujours de manière structurée* », que « *leur enseigner la langue et la culture est aussi important que tout le reste* » et que « *les premières années sont le meilleur moment pour apprendre chez un enfant* » et « *pouvoir simplement explorer, s'amuser et apprendre comme ils le souhaitent. Ça ne devrait pas toujours être : "Voici le coin cuisine. Voici la configuration type d'une garderie", mais ça devrait plutôt être, au lieu d'une table à eau, nous allons avoir des cailloux, de la terre, des plantes, des palourdes ou des coquillages.* »

Des personnes participantes ont mentionné un grand nombre d'activités axées sur la terre qui sont menées dans le cadre de programmes d'AGJE de qualité sur les réserves, pas uniquement avec les petits, mais aussi avec « *toute la famille* » — « *la famille élargie* » incluse. Ces personnes ont parlé de « *récolter les remèdes, récolter des aliments, récolter de la viande et toutes ces différentes choses* ». Elles ont parlé de « *la cueillette des petits fruits* », de « *réunir des aliments* », des « *pratiques entourant le saumon* », de la « *conservation du poisson* » et des « *festins* ». Certaines personnes participantes ont mentionné le « *jardinage* », « *la mise en conserve* » et la cuisine « *avec les produits du jardin que les enfants ont récoltés et apportés* ». D'autres personnes participantes ont parlé d'activités artistiques et artisanales liés à la terre comme « *enseigner aux enfants à nettoyer les petits fruits* » et à « *broyer les petits fruits* » et à « *utiliser le jus des petits fruits pour peindre* ». Une personne gestionnaire et travaillant à un PAPAR dans une région rurale du MB a même affirmé : « *Nous avons attrapé une pintade ce matin, alors on en fait de la soupe.* » La personne a ensuite raconté une anecdote et parlé de la valeur des activités d'apprentissage axées sur la terre; elle a souligné les avantages pour les enfants et les familles, ainsi que pour le personnel

du programme d'AGJE, qu'apporte « *l'intégration de la culture et du savoir traditionnels, même un tout petit peu* » dans le programme éducatif et les activités des programmes d'AGJE :

La culture et la langue font partie des composantes du programme d'aide préscolaire. Lorsque j'ai commencé à travailler, l'un de mes objectifs consistait à tenter de les intégrer de plus en plus, car quand j'étais un parent ici, ou quand j'ai commencé à travailler, vous ne pouviez même pas trouver une image d'une plume sur le mur. Il n'y avait rien — pas de langue, rien. [...] J'ai embauché une personne comme enseignante culturelle. [...] C'est à elle d'intégrer la culture traditionnelle auprès des parents et des enfants. Elle travaille principalement avec les parents, alors elle fait des appliques pour les jupes à rubans, et elle enseigne comment confectionner des costumes pour les pow-wow. [...] Nous avons embauché un chauffeur qui est aussi coordonnateur sur le terrain. Cette personne est responsable de la chasse — chevreuil, oies [...] et on inclut les parents dans la récolte, la préparation et la cuisson. L'année dernière, nous avions un chevreuil. Les parents l'ont préparé, l'ont dépecé, et ont emporté la viande chez eux pour leurs familles. Ils apprennent à le faire et je pense que cela fait partie de notre culture de renouer avec nos traditions, de vivre de la terre, d'apprendre à la connaître et d'apprendre les remèdes naturels. J'ai quatre ans d'expérience en médecine traditionnelle. J'enseigne à mon personnel comment récolter les plantes médicinales chaque été. Il y en a partout dans ma chambre. Elles sont ici, et là, accessibles à tous les parents et s'ils sont des questions à leur sujet, j'y réponds et je leur explique. S'ils ont besoin de remèdes, je leur en donne. Mais ce sont tous mes remèdes à moi [montrant des paniers remplis de plantes médicinales]. Voici le tabac traditionnel que nous avons récolté cet été. Puis il y a la sauge, le cèdre, et notre foin d'odeur. [...] Je trouve que beaucoup de parents posent davantage de questions désormais. Beaucoup de gens veulent en savoir plus sur la culture, veulent acquérir des connaissances à ce sujet afin de les partager. C'est ce que j'ai fait avec mon personnel, lentement. Il est difficile d'acquérir beaucoup de connaissances en peu de temps. J'espère que nous nous améliorerons.



Aliments, aliments traditionnels et festins

Des personnes participantes ont fait mention des « *aliments* », des « *aliments traditionnels* » et des « *festins* » comme autre composante de qualité essentielle à la santé et au bien-être des enfants des Premières Nations inscrits à des programmes pour la petite enfance sur les réserves. Ils ont mentionné « *qu'il y a toujours à manger* » et que « *la nourriture est un aspect très important* ». Ils ont dit que « *la nourriture fait en sorte que les gens sont incités à venir* ». Une personne à la direction et à la prestation de services de garde dans une région éloignée de la CB a mentionné qu'« *une large part* » des activités de son programme d'AGJE consistait à « *s'assurer que chaque enfant avait les repas dont il avait besoin au centre [...] qu'il pouvait entrer et prendre son petit-déjeuner s'il avait faim, afin de pouvoir commencer sa journée de la bonne façon, et manger un repas sain le midi et des collations, et pouvoir boire de l'eau à tout moment qu'il en a envie* ». Une autre personne participante, assurant la supervision d'un PAPAR et d'un programme préscolaire dans une région rurale de la SK, a dit qu'il était important « *d'aider les élèves en leur offrant un choix de collations saines* ». Cette personne explique : « *Ils sont ici de 9 h à 11 h seulement. Nous offrons de l'eau et du lait. On n'offre pas de jus, ni rien de sucré. Nous proposons des fruits, des légumes, du yogourt, des choses du genre. Tout dépend s'il y a des allergies au sein de notre programme également* ».

Une personne d'une région rurale de la CB a expliqué que son groupe « *utilise beaucoup d'aliments traditionnels* » dans le cadre des activités de son programme d'AGJE. Cette personne souligne qu'« *être en mesure d'explorer ces aliments traditionnels est essentiel*

à l'apprentissage. Non seulement cela, mais ces aliments nous offrent aussi la possibilité d'aborder la sécurité alimentaire, la culture de ses propres aliments. » Pour une autre personne, d'une région urbaine de la CB, « *veiller à ce qu'il s'agisse d'un programme bon pour la santé* » ne signifie pas uniquement « *reconnaître la promotion de la santé par le biais de modèles sains* », mais aussi « *veiller à ce que le programme comporte un volet sur la nutrition; qu'il y ait des connaissances et une meilleure compréhension — que l'on explique aux familles pour qu'elles le comprennent — des occasions pour les enfants que présente la nutrition. Il s'agit donc d'apprendre quels aliments et quelles pratiques sont bons pour les enfants, et de les mettre en place dans le programme, d'être en mesure d'offrir des repas et des collations sains et de montrer l'exemple aux enfants en s'installant à table en famille et en discutant, tout en profitant des bienfaits de la nutrition.* »

Certaines personnes participantes ont dit « *faire livrer des repas* » ou qu'elles « *apportent quelque chose déjà préparé* ». D'autres personnes ont expliqué qu'elles « *ont une personne pour cuisiner* » au sein de leur équipe pour aider à fournir « *un repas chaud* » aux enfants qui participent à leur programme d'AGJE. Une personne gestionnaire d'un PAPAR et en assurant la prestation dans une région rurale du MB a souligné l'intérêt d'étendre le service de repas aux parents et au personnel du programme :

Nous avons remarqué que beaucoup de parents avaient faim. Nous fournissons des collations aux enfants, mais nous n'en avons jamais offert aux parents. Nous avons des cours de cuisine de temps en temps, et c'est quelque chose que les parents adoraient.



Alors, cette année, nous avons décidé pour la première fois d'embaucher une personne pour faire la cuisine et le ménage. Cette personne cuisine pour le personnel, les parents et les enfants afin que tout le monde puisse manger, chaque jour. Cela crée réellement des liens entre les gens. L'an dernier, nous n'avions personne en cuisine, mais nous avions notre enseignante culturelle, qui se mettait à cuisiner et incitait les parents à l'imiter. Cela a réellement attiré beaucoup de gens. Les gens sont restés. Les gens ont travaillé. Les festins, c'est très important. Les choses ont beaucoup changé lorsque nous avons commencé à cuisiner.

Des personnes participantes ont reconnu que servir de la nourriture, dans certains cas, lorsqu'il s'agissait d'aliments traditionnels en particulier, était « *un peu compliqué* », car « *il y a des exigences à ce sujet* » et « *des normes provinciales* » qui précisent que « *si on sert des aliments dans le cadre de ces programmes, on doit avoir un responsable de l'écosalubrité, une cuisine conforme et des aires de préparation des aliments conformes elles aussi* ».

Certaines personnes participantes ont précisé qu'il leur était « *interdit de servir des aliments traditionnels, comme le poisson séché ou mis en conserve qui avait été traité en dehors du centre* ». D'autres personnes ont fait part des divers moyens qu'ils avaient utilisés pour contourner les difficultés associées au service d'aliments traditionnels, par exemple en respectant « *la réglementation provinciale sur la salubrité alimentaire* » ou en se conformant au « *guide alimentaire autochtone, qui comprend des viandes de gibier locales, des fruits et des légumes* » et en faisant toujours en sorte de proposer des « *solutions de rechange* » telles que « *des plats autres, à côté, pour les personnes qui ne souhaitent pas partager [les aliments traditionnels]* ».

Comme l'a dit une personne participante d'une région urbaine de la CB, « *Nous avons réfléchi à des moyens de dépasser les exigences, en nous adressant à des gardiens du savoir pour nous inspirer dans nos processus et nos coutumes. La réglementation sur les services de garde d'enfants mentionne que les aliments partagés avec les enfants doivent refléter leur culture. Nous devons donc démontrer que c'est le cas et appuyer le service de ces aliments traditionnels dans les programmes, et compter sur des personnes pour les fournir. On a donc insisté là-dessus.* » Les défis associés à la réglementation associés à l'utilisation d'aliments traditionnels dans les programmes d'AGJE sont abordés dans d'autres sections, plus loin dans ce rapport.



Activités de soutien en milieu de travail

Le dernier critère mentionné par les personnes participantes comme essentiel à un programme d'AGJE de qualité sur les réserves a trait aux activités de soutien en milieu de travail. Des personnes participantes ont dit être conscientes de leur « *responsabilité d'assurer une programmation de bonne qualité* ». Elles ont aussi reconnu que « *pouvoir compter sur un centre de qualité* » et favoriser « *un environnement sain et sûr* » implique aussi de « *veiller à ce que le personnel dispose lui aussi de beaucoup de soutien afin de pouvoir, en retour, soutenir les enfants et les familles* » participant à leurs programmes pour la petite enfance. Certaines personnes ont parlé de la nécessité « *de s'épauler et de se soutenir mutuellement dans les moments difficiles* ». Celles occupant des postes de direction et les responsables de programmes, en particulier, en parlant de leurs fonctions de supervision de personnel, ont raconté que « *le personnel a toujours besoin d'être encadré* » et « *d'inspiration pour se sentir mieux dans leur peau, dans leur vie, et pour mener une vie épanouie* ». Ces personnes ont mentionné qu'elles disaient à leurs praticiennes des programmes que « *si quelque chose vous tracasse, si vous avez des doutes ou des interrogations, ou quoi que ce soit, venez me voir et je vais vous aider à régler ça* ». Une personne participante d'une région rurale de la CB a affirmé : « *Je tente, par l'exemple, de montrer que je veux aider dans tout ce que je fais, car je veux qu'ils comprennent, je veux leur*

transmettre et je veux qu'ils voient ce qu'il est approprié de faire et la façon dont nous devons le faire et qu'ensuite, ils puissent mettre ces conseils en pratique aux aussi — mon personnel. » Une autre personne d'une région rurale de l'AB a déclaré : « Nous avons des employés, par exemple, celle qui travaille avec les spécialistes. [...] Elle est un peu comme notre conseillère. [...] Un membre de notre équipe peut aller la voir pour lui parler de quelque chose qui se passe à son domicile. [...] Alors, nous avons quelqu'un chez nous qui est en mesure de discuter avec les employés pendant une demi-heure, peut-être, ou sur l'heure du midi, pour lui remonter le moral et non pour lui dire quoi faire, mais simplement pour l'écouter. » Cette personne a ajouté : « Les membres de l'équipe peuvent aussi venir me voir. J'ai vraiment une bonne oreille [...] et tout est très confidentiel. La confidentialité est aussi une chose très importante, dans nos programmes. »

Certaines personnes ont parlé de « rencontres du personnel », de « consolidation d'équipe » et de « communication ouverte », de même que de possibilités de « faire le point et de se rencontrer tous les matins, devant un café » et de le faire « d'une manière plus relaxe. » Comme le confiait une personne gestionnaire d'un PAPAR et d'un programme préscolaire dans une région rurale de la SK : « S'il y a quoi que ce soit qui tracasse un membre de l'équipe, je leur demande d'en parler. S'ils ne le font pas, alors je leur demande s'ils préfèrent s'entretenir avec une personne de confiance. Ainsi, quand vous entrez au travail, vous êtes dans un bon état d'esprit. Je sais que les membres de mon personnel sont en bonne santé. Ils ne consomment pas. Ils sont eux-mêmes sur la bonne voie. Quand ils travaillent, cela donne de très bons résultats pour les enfants. Et les enfants le savent. Ils sont heureux. Ils veulent venir. Ils pleurent parce qu'ils ne veulent pas rentrer à la maison. » Une autre personne participante d'une région rurale du MB partage cet avis : « Chaque membre du personnel me donne de l'information et me parle de ses besoins, et tout le monde échange. Les relations sont établies, elles sont là. Je trouve que nous travaillons mieux ensemble grâce de telles relations, au lieu d'être simplement des collègues. » La même personne explique : « J'essaie toujours de trouver des occasions pour eux d'apprendre sur leur culture, sur les rassemblements de femmes, par exemple. Nous sommes allés à une cérémonie du festin. Ils apprenaient là-bas toutes sortes de choses liées à la culture. Beaucoup de membres de mon personnel,



© Fern Bear, 2025

également, ne connaissaient pas ce genre de choses. Certaines personnes apprennent plus que d'autres. Si vous leur en offrez l'occasion, vous les aidez à se sentir mieux, à être mieux dans leur peau. »

Certaines personnes ont parlé des praticiennes en AGJE : « qui ont des activités pour prendre soin d'elles-mêmes » ou qui « disposent de temps pour s'occuper un peu d'elles » ou « veiller à ne pas s'épuiser ». Ces répondantes ont aussi souligné l'importance de « les soutenir dans le travail difficile qu'elles accomplissent ». Une personne assurant la supervision d'un PAPAR dans une région rurale de la CB affirme : « Je leur dit toujours que si elles n'étaient pas là, bien souvent, elles font la différence dans la vie des enfants. Je leur fais toujours savoir qu'elles sont plus que des gardiennes pour les petits. N'est-ce pas? Elles sont les premières éducatrices de nos enfants. » Une personne à la direction des services de garde dans une région éloignée de la CB se souvient avoir régulièrement dit à ses éducatrices « Je suis si reconnaissante de pouvoir compter sur vous pour prendre en charge 12 bébés, chaque jour, avec les changements de couche, les biberons et les siestes [...] » et leur avoir dit : « Vous avez le meilleur métier qui soit [...] pouvoir vous asseoir et faire des câlins à ces enfants ou jouer avec eux par terre, ou encore faire des promenades avec la poussette sur votre propre territoire traditionnel. » Cette même personne a aussi mentionné que « nous nous sommes toujours assurés

que notre centre avait tout le personnel nécessaire, que les membres de l'équipe ne s'épuisaient pas. [...] Un autre élément très précieux est de veiller au bien-être de tous les membres du personnel. Nous avons organisé des conférences trimestrielles auxquelles nous nous sommes rendues afin que les employées profitent d'un répit, acquièrent de nouvelles compétences et puissent réseauter avec d'autres EPE et qu'elles puissent aussi séjourner dans un hôtel et bien manger une fois sur place. Et elles reviennent revigorées. »

D'autres personnes participantes ont aussi parlé de l'importance du « perfectionnement professionnel » et des possibilités de « formation pour acquérir des aptitudes » pour les praticiennes en AGJE, mais aussi pour « les cuisinières », « les préposées à l'entretien ménager » et les autres membres du personnel du programme qui « occupent de multiples fonctions ». Comme le mentionnait une personne d'une région urbaine du QC, membre d'un organisme de surveillance national, « la formation professionnelle est nécessaire. Les éducatrices à la petite enfance obtiennent souvent leur diplôme ou leur agrément et n'ont jamais l'occasion de se perfectionner au cours du reste de leur carrière. Il y a très peu de possibilités en ce sens sur les réserves. » Une

personne à la direction d'un PAPAR et de services de garde dans une région urbaine du QC a déclaré : « Nous avons pris conscience que nous devons offrir de la formation continue tout au long de l'année, en tout temps et sous diverses formules. Nous utiliserons notre superviseur clinique. Nous utiliserons notre orthophoniste. Nous mettrons à contribution des personnes parmi nos ressources et nous tenterons d'organiser des ateliers. Déjà, nous fermons pendant une demi-journée, une fois par mois, pour du perfectionnement professionnel. Nous organisons des réunions entre un enseignant et nos ressources. Récemment, nous avons procédé à un examen du programme éducatif sur 18 mois, à raison de deux heures par semaine, avec les enseignants, afin de leur rappeler tous les domaines et tous les éléments qu'il contient [...] nous avons même passé en revue le ton à adopter, la voix et la façon de nous adresser aux enfants. »

Certaines personnes ont aussi fait mention « d'autres possibilités variées de formation », principalement offertes « de façon ponctuelle », en fonction des « besoins de la communauté ». Parmi les formations offertes, on a mentionné « réanimation cardiopulmonaire (RCP) pour nourrissons », « prise en charge tenant compte des traumatismes », « accompagnement et prise en charge » ou encore une « formation pour devenir assistant en orthophonie », et même de la « formation sur certains programmes ciblant certains aspects de nos élèves [...] simplement pour les aider à continuer leur apprentissage et à progresser dans ce domaine ». Selon une personne d'une région urbaine du NB, à la direction d'un PAPAR avec des fonctions de surveillance de programme à l'échelle régionale : « Il existe toute une gamme de trucs, allant des évaluations à la parole et le langage en passant par la motricité fine et globale, mais l'une des choses que nous avons observées concerne la navigation à travers le système, c'est-à-dire que si on soupçonne qu'un enfant est, vous savez, qu'il y a quelque chose, sur le plan du comportement, ils veulent une formation particulière pour être capable de reconnaître ce qu'il y a; on essaie de trouver cette formation pour les enfants avec TSAF ou qui sont autistes. [...] C'est là que je vois où se situent les besoins pour chacun de nos programmes — avoir la capacité de cerner les besoins de l'enfant, et savoir comment naviguer à travers ce système. »



© Lesli Fenner, 2025

Une personne participante d'une région rurale du MB a dit : « *Je veux essayer de faire profiter notre personnel de toutes les possibilités de formation qui se présentent. Au moins, nos employés auront quelques connaissances sur la langue, ou autre chose, et pourront intégrer le tout pour les familles qui ont des enfants.* » Une autre personne participante d'une région rurale de l'AB a ajouté : « *Notre personnel accomplit toutes sortes de tâches. Nous faisons tout notre possible pour eux. Lorsque quelque chose est offert, nous les y envoyons. Ils ont même suivi une formation — vous savez, lorsqu'un enfant est vraiment agité et n'arrive pas à se calmer, et que vous devez le retenir? Eh bien, nous avons envoyé quelques-unes de nos praticiennes à cette formation, car il nous arrive d'avoir certains enfants qui n'arrivent tout simplement pas à redevenir calmes. [...] Nous essayons de les former autant qu'il est possible de le faire, car il y a beaucoup de nouvelles choses qui sont lancées et beaucoup de bonnes idées. Nous n'avons pas à les utiliser toutes, mais si on y voit un avantage pour nos enfants, nous les utiliserons.* »

Une personne d'une région urbaine du MB a raconté une anecdote : « *Une personne à l'administration fermait tout le centre pendant une semaine afin que tout le personnel puisse aller suivre de la formation d'appoint et se rendre à cette conférence autochtone qui a lieu chaque année.* » Elle ajoute : « *C'était tellement important.* » Comme l'a affirmé une personne occupant un poste de direction dans une région rurale de la CB, « *Les cours permettent d'acquérir tellement d'information. Je suis des cours en permanence. Je persuade constamment mon équipe de suivre des cours. Les connaissances, c'est le pouvoir et plus nous en acquérons, plus nous sommes en mesure de comprendre comment travailler avec les enfants, et mieux c'est pour toutes les personnes impliquées. Cela signifie qu'en tant qu'éducatrice, vous avez les outils, du moins certains outils, pour vous engager sur la bonne voie.* » Une personne praticienne à l'AGJE dans une région rurale du NB partage ce sentiment : « *Le rôle de l'éducatrice est fort vaste; quand vous exercez cette profession, selon mon expérience du moins, vous savez ce que vous savez quand vous arrivez dans un centre. Vous vous intégrez dans ce modèle, peu importe de quel modèle il s'agit pour ce centre. Plus la direction et le personnel sont formés et informés, plus leurs bases sont solides et mieux ils pourront répondre à tous les besoins des enfants. C'est quelque chose dont ils ont besoin.* »

Principales caractéristiques des structures des programmes d'AGJE de qualité et des activités des centres

Des personnes interviewées ont parlé des structures des programmes de qualité et des activités offertes dans leur centre comme d'une autre composante essentielle d'un programme d'AGJE de qualité pour les enfants sur les réserves. La sous-section qui suit donne plus de détails sur ce qui caractérise ces structures et ces activités.

Autonomie et pouvoir décisionnel des Premières Nations

On a demandé aux personnes participantes de quelle autonomie et de quel pouvoir décisionnel disposaient les membres des Premières Nations concernant les programmes d'AGJE offerts dans leur communauté. De façon générale, les personnes interrogées ont répondu par des affirmations telles que : « *Ce sont les chefs qui prennent les décisions finales* » et « *en fin de compte, les autorisations pour quoi que ce soit doivent venir du chef et du conseil* », ou encore « *s'il y a un problème [...] c'est au chef et au conseil de s'en occuper, parce que [...] ils supervisent ou assurent la gestion du programme.* » Des personnes participantes ont aussi indiqué que « *les patrons du chef et du conseil, c'est la communauté* », et le chef et le conseil « *prennent habituellement des décisions éclairées, en fonction de l'information qui leur est présentée* », souvent par « *le personnel de première ligne [...], car ce sont eux qui sont dans les centres.* »

Bien que le chef et le conseil ont habituellement « *une autorité absolue* » et que leur « *leadership est censé être orienté par la population* », les moyens précis par lesquels les décisions se prennent concernant les programmes d'AGJE sur les réserves varient d'une communauté de Premières Nations à l'autre. Une personne d'une région urbaine du NB explique, par exemple, que : « *Les décisions sont prises à l'intérieur de notre propre conseil tribal. [...] La petite enfance relève du portefeuille de la santé. Nous avons un comité du chef chargé de la santé; chaque gestionnaire et chaque personne clé travaillant à ce programme garde les chefs informés pour la table plus large qu'est celle du conseil tribal.* »

Une autre personne participante, à la direction d'une garderie des Premières Nations et d'un PAPAR dans une région urbaine du QC, précise : « Je siège aux portefeuilles social et de la santé dans la communauté. Je siège au niveau politique. Certains points seront soulevés dans le domaine social et de la santé, et je les présenterai à la table en disant : "Voici. Le ministère demande ceci et cela." Puis la table se réunira avec des experts en la matière et avec le conseiller politique et les chefs. D'autres directrices générales de la communauté seront aussi présentes. En équipe, nous déciderons ce qui va se passer et ainsi de suite. Souvent, je vais d'abord présenter ces points à mon conseil d'administration au préalable, afin de leur laisser savoir que je me rends à la table avec certains aspects de ce que l'on nous a demandé ou qu'on a exigé que l'on fasse. »

D'autres personnes participantes ont expliqué que le processus décisionnel entourant les programmes d'AGJE « est intégré au conseil de bande », ce qu'une personne gestionnaire d'un programme régional d'AGJE estime être « vraiment génial » parce que dans ce cas, « personne n'est oublié ». Cette personne a fait mention précisément des « enfants qui fréquentent la garderie », affirmant que ces petits ont non seulement accès « aux mêmes services que ceux qui vont à l'école ou au centre de santé », mais que « s'ils ont des problèmes financiers, le conseil de bande règlera leur dette, le cas échéant ». Et surtout, cette personne souligne « qu'il vaut mieux que [la garderie] soit intégrée au conseil de bande, car cela les obligera à remettre en question leurs façons de faire. » Cette même intervenante a expliqué son propos à l'aide de ce scénario :

Quand cela fait partie du conseil de bande, quand cela concerne le fonctionnement du service de garde, c'est davantage notre affaire que, vous savez, si c'est un ministère provincial qui nous fournit un cadre que nous devons suivre ensuite. Comme vous êtes en lien avec l'éducation, avec la santé, les services sociaux, cela aide la garderie à mieux se définir sur le plan culturel et à refléter qui elle est, au lieu de laisser la garderie livrée à elle-même. Les garderies sont autonomes en fonction de la vision qui a été déterminée en ce qui la concerne, et pour sa façon de fonctionner, sa manière d'approcher les enfants. [...] On peut penser qu'une garderie indépendante aura plus d'autonomie ou plus d'autorité ou de pouvoir

d'autodétermination, mais ce n'est pas le cas — c'est le contraire. [...] Dès qu'il y a une consultation, dès qu'il y a un nouveau programme, [la garderie] en est informée. Elle participe à la réflexion des personnes qui se réunissent pour discuter des besoins ou d'autre chose. C'est bien mieux comme ça.

Il vaut la peine de souligner que plusieurs personnes participantes ont eu la même remarque sur la façon dont « les garderies qui attirent l'attention du gouvernement de la province [...] sont considérées comme des intrus par certaines communautés, uniquement pour cette raison ». Un parent d'une région rurale du MB a formulé, par exemple, le commentaire suivant : « La garderie est davantage une structure d'accueil pour la prise en charge des enfants. Ce n'est pas réellement un programme pour la communauté. Seules les personnes dont le nom figure sur la liste peuvent y aller dans les faits. [...] C'est censé être des services qui généreront des profits. C'est un service, ce n'est pas un programme. » Une autre personne, d'une région urbaine du QC, estimait que « c'est une entité différente, parce qu'ils ont un conseil d'administration ». Cette personne a expliqué les difficultés liées à cette situation :

C'est parce que, quand on a une garderie, on doit avoir un conseil d'administration. Ici, il est composé de sept personnes : quatre parents, une personne de la communauté, et vous pourriez voir une personne qui fait partie du personnel. Mais le problème, c'est que dans la communauté, les membres du conseil ne sont pas présents. Ils ne sont pas habitués à composer avec ce type de gouvernance, car habituellement, ils ont le conseil de bande et ça s'arrête là. Vous avez déjà des conseillers et le chef qui prennent les décisions. Ils ne comprennent pas, parce que la garderie est la seule entité qui n'est pas des Premières Nations. C'est la seule chose qui est provinciale. Elle est donc un peu perçue comme quelque chose d'étranger. Je sais qu'ils invitent les gens à l'AGA [l'assemblée générale annuelle], mais personne n'y va. Personne ne s'y présente parce que ce n'est pas dans leur mentalité de le faire. Et par la suite, quand vous réussissez à réunir sept personnes dans votre conseil d'administration, vous avez des réunions. Encore une fois, il est difficile d'atteindre le quorum. Et ensuite, comment distinguer les responsabilités de la direction générale de celles du conseil d'administration? Où

se situe la ligne qui sépare l'aspect stratégique de l'interpersonnel? C'est assez difficile, si vous voulez mon avis. Dans certains endroits, nous avons un conseil d'administration qui est dynamique, qui va élaborer un plan stratégique en vue d'assurer le suivi du travail de la direction générale et anticiper où nous en serons dans un an, puis dans cinq — quelle est notre vision? Quels sont nos valeurs communes, nos principes? C'est une bonne chose, mais ce n'est le cas que dans une minorité de garderies. Certaines ont de la difficulté à mettre en place un conseil d'administration digne de ce nom. D'autres n'ont jamais tenu de réunions. Elles se contentent de demander la signature d'un parent qui se rend à la garderie pour aller chercher son enfant. Nous avons des réalités différentes.

Les personnes participantes reconnaissent que les communautés de Premières Nations participent davantage aux programmes d'AGJE sur les réserves que par le passé, ce qu'elles jugent comme étant « *dans l'intérêt primordial de l'enfant* ». Elles affirment que « *les bandes ont le premier mot à dire sur ce qu'elles veulent pour leur communauté* » et qu'« *elles peuvent décider de ce à quoi ressemblera le programme dans leur communauté* ». Une personne travaillant en AGJE

dans une région rurale du NB explique : « *Le chef et le conseil encadrent chacun des programmes. Rien ne peut se faire sans eux. Tous les programmes relèvent du chef. C'est lui qui informe les membres de la communauté de ce qui se passe à leur sujet. [...] Le chef et le conseil jouent un rôle important à cet égard, et viennent ensuite les personnes qui en assurent le fonctionnement.* » Une autre personne travaillant en AGJE, dans une région rurale de la CB, affirme que « *Les dirigeants ont un rôle à jouer. Ils se portent, on l'espère, à la défense du programme pour la petite enfance, et soulignent qu'il est essentiel. Nos dirigeants ont un rôle à jouer pour décider si on construira un centre de la petite enfance. Ils jouent un rôle dans le type de qualité et le type de personnes qui seront à leurs centres.* » Toutefois, selon une personne participante d'une région urbaine du NB, « *ce ne sont pas les Premières Nations qui décident si la communauté aura ou non des installations pour le programme d'aide préscolaire ou un centre de santé. Ce processus est en discussion en ce moment même, afin de décider comment cela se déroulera.* » Cette même personne explique la situation actuelle à ce sujet :

En ce moment, nous avons beaucoup de discussions avec le gouvernement provincial sur les accords bilatéraux conclus entre le gouvernement fédéral



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 1197211898

et chacune des provinces ou chacun des territoires concernant l'apprentissage et la garde de jeunes enfants, et les Premières Nations en font partie. Ces discussions initiales ont lieu parce que la province est venue nous voir en nous disant : « Eh bien, si vous voulez y avoir accès, vous devez obtenir un permis provincial. Et vous devez suivre ce programme éducatif. » Les chefs ont répondu : « Un instant. Nous faisons cela depuis 1998, depuis le début des programmes d'aide préscolaire, peut-être même avant. Nous avons notre propre système de permis. Nous avons nos propres normes. Nous avons notre propre définition de la qualité. » Voilà la situation dans laquelle nous nous trouvons actuellement — nous observons comment ces autorités prennent des décisions en ce qui concerne nos programmes. Au lieu que la province vienne à nous et nous dise quoi faire, il serait bien qu'elle nous demande « Que faites-vous à l'heure actuelle » et « Comment pourrions-nous cheminer ensemble sur la voie de la réconciliation? » et « Comment pouvons-nous vous soutenir dans ce que vous faites dans vos communautés? »

Des personnes participantes ont reconnu qu'« en fin de compte, il appartient à chaque communauté de faire ce qu'elle veut ». Elles ont également affirmé que « les ressources et ses services dont chaque nation assure la gestion et sa façon de le faire dépendent en réalité des ressources qu'elle a et de sa population ». Comme le résumait une personne à la direction régionale dans une région urbaine du QC : « Lorsque vous parlez des lois d'une province ou autre, nous aimerions avoir nos propres lois en tant que Première Nation pour faire valoir et exercer nos droits inhérents à cet égard. Nous tentons de le faire avec le projet de loi C-92, concernant les enfants, les jeunes et les familles en ce moment. Il y a donc certains modèles où des communautés exercent déjà leurs droits à créer leurs propres lois en ce qui concerne la protection de la jeunesse, mais aussi les services de prévention. À partir de la loi de la communauté, ils pourraient très bien élargir leur champ d'action et y ajouter les services de garde d'enfants. [...] À l'heure actuelle, nous sommes très limités par les lois provinciales. Certaines communautés pourraient dire : “Oh, ça nous convient comme ça”, mais ce n'est pas du tout la même chose que d'exercer vos propres droits sur vos enfants. »

Un leadership de bonne qualité

Conscientes qu'il existe « un mouvement qui dit que les communautés autochtones veulent se gouverner elles-mêmes », et « qu'il y a beaucoup de pouvoirs pour les Premières Nations », certaines personnes participantes ont formulé des commentaires tels que : « Je ne crois tout simplement pas que nous y sommes encore arrivés » ou « Je ne veux pas que nous ayons l'autonomie de gestion de nos propres fonds, car les familles qui souffrent souffriront encore plus. Au moins, le gouvernement peut en soutenir une partie. » L'un des principaux facteurs à l'origine de tels propos était la perception d'une des personnes interrogées en ce qui a trait à « l'intégrité », la « reddition de comptes » et la « responsabilité » des dirigeants des Premières Nations, ou leur absence, particulièrement en ce qui concerne « l'autorité liée au financement et à l'argent ». Une personne participante d'une région urbaine du MB a affirmé par exemple que « parfois, l'argent arrive et doit passer par un organisme, puis par un autre encore, avant d'être finalement distribué. [...] Rien que là, on laisse 10 % des fonds; puis 15 % ensuite. Quand l'argent arrive finalement aux familles [...] ce n'est pas le montant prévu ». Cette personne souligne que « le leadership est important. Les organismes, surtout quand il s'agit de politiques, ne devraient pas être en mesure de toucher à cet argent pour quelque raison que ce soit. [...] Cet argent est pour les familles. Je ne voudrais pas savoir que les organismes locaux de la communauté se disputent à ce sujet. [...] Les dirigeants peuvent jouer un rôle important à cet égard et éviter que de tels scénarios ou de telles situations se produisent. En fin de compte, c'est aux dirigeants d'agir. »

Néanmoins, une personne chargée de la formation en AGJE d'une région urbaine de la CB a dit s'inquiéter du fait qu'on « ne voit pas concrètement » les programmes pour la petite enfance qui « sont réellement offerts dans la communauté ». En d'autres termes, « On ne voit même pas où se trouve le centre. [...] On voit le panneau qui indique l'endroit où il se trouve, mais il n'y est pas. [...] Ils disent qu'il y a une garderie, mais il n'y a pas d'enfants. » Cette personne s'interroge : « Qu'est-ce qui arrive avec cet argent? [...] C'est la responsabilité de la nation qui prend l'argent censé servir pour la petite enfance. Elle le consacre à autre chose. Ils disent que les fonds servent à cela, mais ce n'est pas ce qui se passe. L'argent n'est pas visible dans la communauté et on ne voit pas d'enfants là-bas. [...] C'est ça le vrai problème —



© Lesli Fenner, 2025

soit, que les enfants ne profitent pas de quelque chose qui fait partie de leurs droits, même si les fonds sont pour eux. [...] Qu'est-ce qui arrive aux tout-petits qui devraient recevoir cet argent? Nous savons que cela leur donnerait une longueur d'avance pour le reste de leur trajectoire en éducation. Nous savons que la petite enfance est une période importante de leur développement. Pourquoi cela n'arrive-t-il pas? »

Des personnes participantes ont suggéré qu'il « devrait y avoir des rapports — de vrais rapports » pour assurer le volet « reddition de comptes » en ce qui a trait à la qualité des programmes d'AGJE sur les réserves, non pas « pour jouer un rôle de police », mais plutôt pour « avoir une autre personne responsable des accréditations, qui viendrait et qui vérifierait ce qui arrive réellement avec cet argent, ce qui arrive exactement avec le programme. » Une personne d'une région urbaine de la CB s'est montrée catégorique : « Il doit y avoir une véritable restructuration de la façon dont les nations reçoivent ce financement. Il faut plus qu'une reddition de comptes comme celle qu'ils font actuellement. Il doit y avoir une véritable documentation des changements pour que l'argent soit versé. "Ici, voici le centre! Et voici les éducatrices." » Cette personne explique : « Je sais que cela peut sembler être de la surveillance stricte, mais les choses n'arrivent tout simplement pas. C'est d'autant plus décevant quand vous savez qu'il y a des enfants qui vont être laissés derrière. Et ensuite, ils risquent de décrocher, et de sombrer dans les dépendances. Et nous reviendrons cinq, voire dix ans en arrière. »

Lorsqu'on a demandé en quoi consistait la participation des dirigeants de Premières Nations au programme d'AGJE dans leur communauté, une personne participante, d'une région urbaine du MB, a répondu : « Tout dépend de la communauté. Parfois, le chef et le conseil s'en mêlent parce que c'est important. Ils veulent que leurs enfants s'épanouissent et le courant passe. Tout le monde est impliqué — la garderie, le programme d'aide préscolaire, le chef et le conseil. Ils savent ce qui se passe dans la communauté. C'est réellement un bon modèle, dans lequel vous avez des dirigeants qui comprennent les besoins des familles avec de jeunes enfants. Dans certaines communautés, on met peut-être davantage l'accent sur autre chose. Je n'en ai pas la certitude, mais je sais que si les dirigeants s'impliquent et ont un rôle de soutien et de compréhension, on a déjà la moitié du chemin de fait dans ces petites communautés. »

En pensant à un service de garde provincial qui « n'est pas des Premières Nations » et qui « fait face à des problèmes de direction et de gouvernance, en plus de problèmes de financement », une personne participante du QC, œuvrant dans un organisme de surveillance en milieu urbain, a indiqué que « vous ne pouvez pas avoir une bonne administration quand il y a des problèmes ». À titre d'exemple, cette personne a raconté que « dans une communauté, nous avons appelé le chef et nous lui avons dit : "D'accord. Vous avez une garderie. Elle offre des services. Mais elle ne dispose pas du financement nécessaire pour poursuivre ses activités, alors pouvez-vous faire quelque chose?" Nous avons eu une discussion

avec lui. Il a répondu : “Savez-vous ce que j’ai fait? Nous avons fait tellement de choses, mais nous pouvons continuer et nous allons le faire.” Une fois que nous avons établi un plan avec le conseil de bande, tout s’est arrangé. Nous avons alors mis fin à la suspension. »

En parlant du fait que l’on doive composer avec « une directive » et avec « toutes ces exigences ridicules » que « le ministère va essentiellement imposer », une autre personne d’une région urbaine du QC a expliqué : « Je me présente simplement à l’autorité chargée de la petite enfance du conseil [de ma Première Nation], et je dis que je ne suis pas d’accord avec le ministère. Ils demandent qu’on fasse ceci et je ne suis pas d’accord. Ensuite, souvent, cela passe aux services juridiques, qui vont dire : “Oui, nous sommes d’accord avec toi, et s’il y a d’autres problèmes, n’hésite pas à nous le faire savoir.” Surtout s’ils nous demandent [...] si les parents travaillent et [...] leurs numéros d’assurance sociale. Je me dis alors “voyons donc”, je leur dis “Non, non, non, non, non. Non, vous n’allez pas obtenir ça.” Mais nous avons de bonnes relations. Je rencontre mon chef très souvent. » Revenant sur ce concept de leadership de bonne qualité, une autre personne interviewée, d’une région urbaine du MB, ne cessait d’insister sur le fait que « le leadership est très, très important. » Elle explique :

Tout dépend de chaque communauté. Certaines d’entre elles sont florissantes. Leur chef est un visionnaire. Il sait faire preuve de créativité. Peu importe ce qui se passe dans la communauté, il se demande toujours s’il y a une possibilité pour ceci, cela ou autre chose. [...] Quand vous êtes à la tête d’une réserve, vous gérez une entreprise. [...] Vous avez tous ces différents services. C’est évident qu’une large part dépend des compétences et des capacités de son dirigeant. [...] J’aime les chefs qui sont intègres. J’aime qu’un dirigeant fasse preuve d’intégrité. J’aime qu’un dirigeant soit capable de se porter à la défense de quelque chose. C’est si important. [...] Nous méritons que les choses marchent sur des roulettes et, lorsque les fonds arrivent, que cet argent soit distribué comme il se doit, et que les gens travaillent pour les besoins de la communauté et pour rien ni personne d’autre.



Une gestion des programmes d’AGJE de bonne qualité

On a interrogé les personnes participantes sur les activités quotidiennes et les processus décisionnels qui s’y rattachent quand il est question d’offrir des programmes de qualité en AGJE dans les communautés de Premières Nations. De façon générale, ces personnes ont dit disposer de structures de surveillance et de reddition de comptes reliant généralement entre elles « le chef et le conseil », « la direction de la santé », « la direction de l’éducation » ou « la direction des services sociaux », de même qu’un « conseil des parents » qui, dans certains cas où les programmes de services de garde dirigés par des Premières Nations sont concernés, était un « conseil d’administration commun réunissant les services de garde et le programme d’aide préscolaire ». Dans la pratique, toutefois, les personnes participantes ont habituellement parlé de situations où « c’est la responsable de la coordination ou la directrice du personnel » ou « vos directrices » qui assurent la gestion des activités au quotidien dans les programmes d’AGJE sur les réserves. Comme l’a mentionné une personne œuvrant comme praticienne dans une région rurale de la CB, « Ce sont elles qui décident [du programme]. Elles doivent informer les dirigeants de ce qui se passe, leur dire quel type de programme elles utilisent, quelles sont les tendances, et expliquer tout cela en détail lors d’une réunion du chef et du conseil avec tous les chefs. » Une autre personne interviewée, directrice d’un PAPAR et d’un service de garde et aussi praticienne dans une région rurale de l’AB, explique en quoi consistent ses programmes d’AGJE : « Nous avons notre propre autorité, mais nous avons tout de même un chef et un conseil. Le chef et le conseil sont mes patrons. S’ils veulent voir quelque chose à la garderie ou dans le programme d’aide préscolaire et que je ne l’offre pas, alors je vais faire en sorte que ce soit offert. Ce sont eux, mes patrons. » Une personne gestionnaire et praticienne dans un PAPAR d’une région rurale du MB a fait part d’un point de vue similaire sur les pouvoirs décisionnels liés à son programme, et c’était aussi l’opinion dominante exprimée par les autres personnes participantes en général :

Elles [les Premières Nations] ont les pleins pouvoirs, mais je ne pense pas que les dirigeants font grand-chose en réalité. Pas dans notre communauté, en tout cas. Il n’y a rien qui se fait, et pas de questions non

plus. Ils croient simplement que nous faisons ce que nous faisons. Le chef et le conseil ont assurément l'autorité sur ce qui se passe dans la communauté. Ils détiennent les portefeuilles auxquels appartiennent nos programmes. S'il y a quelque changement que ce soit, ou des choses qu'ils souhaitent inclure au programme, je dois m'y conformer. Mais je n'ai jamais eu de problème ni de questions portées à mon attention concernant le programme. Même lorsque le financement [pour le programme d'AGJE autochtone] est arrivé; ils ne m'ont pas dit ce qu'ils recevraient — faites confiance à nos responsables de la coordination et à nos directrices pour faire ce qui doit être fait. La seule chose que je fais en termes de reddition de comptes et pour assurer la transparence, ce sont mes rapports. C'est à peu près tout ce que je fais.

Des personnes participantes ont reconnu qu'« elles disposent d'une certaine flexibilité [...] dans le sens où elles ne font pas l'objet d'une surveillance trop étroite ». Ces personnes ont également reconnu la nécessité d'une bonne qualité de gestion pour les programmes d'AGJE afin de garantir « qu'en fin de compte, nous aurons les programmes de garde d'enfants de qualité que méritent nos enfants ». Des personnes ont également



© Fern Bear, 2025

souligné que, là encore, « le leadership est très important — comprendre les situations avec les parents et les enfants, mais aussi ce qui touche le personnel ». Une gestionnaire régionale d'un programme d'AGJE d'une région rurale du NB a raconté une anecdote pour illustrer en quoi consiste une bonne gestion et quelles sont les compétences administratives nécessaires à assurer un programme d'AGJE de haute qualité pour les enfants et les familles des Premières Nations sur les réserves, et pour expliquer du même coup ce qui distingue les praticiennes de grande qualité en AGJE pour l'administration de ces programmes :

À mon arrivée à la direction, j'ai dû suivre une formation officielle pour comprendre mes fonctions et ce qu'elles englobaient, notamment que je devais être aussi une mentore et une personne vers qui les gens allaient se tourner pour cheminer et avancer sur le plan professionnel. Lorsque j'ai pris ces fonctions, je ne voyais pas beaucoup cela dans notre système d'apprentissage et de garde de jeunes enfants. Nous avons créé un cours pour essayer de sensibiliser les personnes qui occupent ce poste. [...] Nous devons comprendre aussi que pour que nos centres fonctionnent bien, nous devons en savoir plus sur les aspects externes qui ont des répercussions sur notre centre. Dans ce centre, vous devez aussi agir comme un chef de file sur le plan éducatif. Lorsque vous êtes nommé comme personne dirigeante, vous devez prendre conscience que vous devez maintenant veiller à ce que chaque membre de votre personnel se forme sur ce qu'est un programme de qualité. Nous voulons nous assurer que ces éléments de perfectionnement professionnel — que notre personnel est formé, et que cette formation se poursuit en continu, que la personne dirigeante continue de veiller à ce que le perfectionnement professionnel continue dans son centre. Il y a beaucoup de travail à faire, mais on peut y arriver.

Comme l'a indiqué une personne à la direction d'un PAPAR et de services de garde dans une région urbaine du QC, « Un programme de qualité comporte de nombreuses composantes. Il faut vraiment structurer son organisation de façon à [...] vous devez avoir ces politiques, ces processus et ces procédures et cette compréhension. [...] Si vous n'avez pas ces éléments en place, c'est là qu'arriveront les problèmes.

Vous devez avoir tout cela en place. Et de là, vous devez avoir un programme éducatif. [...] Vous devez disposer de suffisamment de personnel disponible. Vous devez avoir les bons ratios. [...] Vous devez avoir un plan d'évaluation pour vos éducatrices, et une bonne rémunération et un accès à tous les outils dont nous avons besoin — toute la classe à l'extérieur, et tout ce dont ils pourraient avoir besoin pour favoriser l'apprentissage de tous les éléments de ce que comprend le programme éducatif culturel. » Cette même personne a aussi déclaré : « *Il y a beaucoup de choses que nous demandons à notre personnel de signer chaque année* », soit des documents tels que la « *déclaration d'engagement* » ou la « *politique à l'égard du harcèlement* » et « *toutes ces choses* » qui font « *partie intégrante de la capacité de travailler dans un environnement sûr, sain et sécuritaire* ». Cette personne a ensuite reconnu le fait que « *si quelque chose survient, il y va de mon obligation morale et juridique, en tant que personne dirigeante, de composer avec ces enjeux d'une certaine façon et de faire en sorte que les autorités soient mises à contribution au besoin, et de voir aussi à protéger les enfants s'il y a quelque forme de violence physique que ce soit. Ce sont là les parties les moins agréables de mon travail, mais il faut les faire. En fin de compte, nous travaillons tous pour la préservation des familles. [...] Nous travaillons avec toutes les personnes nécessaires afin d'assurer les meilleurs soins possibles à l'enfant durant ces périodes de crise et de transition au sein des familles et autres.* »

Des personnes interviewées ont parlé des activités quotidiennes associées à la gestion et à la direction de programmes d'AGJE de qualité sur les réserves, comme les « *inspections du bâtiment* », les « *inspections sanitaires* », les « *inspections incendie* » et les « *exercices d'évacuation en cas d'incendie et des choses du genre [...] pour que nous soyons prêts s'il survient quoi que ce soit* ». Une personne participante d'une région rurale de l'AB a parlé de la nécessité d'avoir « *un immeuble sécuritaire et en bon état* », ce qui suppose essentiellement « *d'être en mesure de faire des rénovations au besoin, de changer les filtres et de pouvoir faire venir les gens.* » Cette même personne explique : « *Normalement, nous devons embaucher, alors des gens doivent se présenter régulièrement pour effectuer les travaux d'entretien sur nos immeubles* ». Ces travaux comprennent notamment « *des inspections incendie et des inspections des bâtiments chaque année, juste pour être sûrs* ». Une personne



participante d'une région urbaine du QC a aussi mentionné devoir « *appeler une compagnie d'inspection, qui vient pour l'inspection de nos aires de jeu* » afin de s'assurer qu'elles soient « *sûres pour les enfants* ». Cette personne parle aussi de « *certaines règles et politiques et des règlements et autres qui ont plein de bon sens* » parce que « *nous voulons avoir un environnement des plus sécuritaires pour les enfants. Nous sommes des professionnels. Nous allons le faire parce que nous en sommes capables. Nous avons le droit. Nous allons nous assurer de la sécurité des enfants et mettre tout en place, mais nous allons faire ce qui est logique pour nous.* »

Les personnes participantes ont parlé de l'importance « *d'établir des relations* », mais aussi, en tant que bons gestionnaires de programmes d'AGJE, de l'importance de montrer « *à quoi ressemblent de bons programmes* ». Une personne assurant la supervision d'un PAPAR dans une région rurale de la CB mentionne que « *C'est une chose que je fais constamment dans mon travail. Lorsque je rencontre une famille pour la première fois et que j'y vais pour amorcer le processus d'inscription, ce processus n'est même pas abordé. Une fois, je suis allée rendre visite à une famille pour les inscrire. La visite a finalement duré deux heures, au cours desquelles je suis restée assise à les écouter. Je n'ai même pas sorti le formulaire que je devais remplir. Je suis simplement restée assise à les écouter.* » Cette même

personne ajoute : « Parfois, c'est important de le faire parce que toutes les familles doivent être entendues. [...] Elles doivent savoir que leur voix compte, parce que c'est leur voix qui va aider leurs enfants à long terme. Elles doivent être en mesure de se porter à la défense des intérêts de leurs enfants. Et nous essayons de leur donner les moyens de le faire. »

Certaines personnes participantes ont souligné qu'une gestion de bonne qualité suppose généralement que l'on doive prendre des décisions « en toute confiance », souvent dans le contexte où « le changement est difficile ». Une personne participante d'une région rurale de la CB a déclaré, par exemple : « Nous avons une communauté où un grand nombre de personnes fréquentent le centre depuis 15 ou 20 ans. Quand je suis arrivée, il a été un peu difficile d'apporter de tels changements parce que [le programme pour la petite enfance] n'était pas là où il pouvait être. Il était là, mais il avait la capacité d'en faire tellement plus. » Réfléchissant à un besoin clairement défini « d'intégrer les parents aux décisions sur ce qu'il advient de notre programme », une personne assurant la gestion d'un PAPAR dans une région rurale du MB a déclaré : « J'ai eu la chance d'avoir [une directrice] qui m'a laissé faire ce que je voulais. [...] Toutes les autres directrices des programmes d'aide préscolaire, qui sont

là depuis 20 ans [...] remettent même en question le changement que j'ai fait et disent : "Pourquoi tu fais ça? En quoi cela va-t-il améliorer les choses?" Je devais tenter de m'expliquer, mais c'est difficile parce qu'ils sont coincés dans leurs façons de faire. » Néanmoins, la personne participante a déclaré : « Du seul fait que nos parents sont impliqués ici [...], notre programme fonctionne mieux; il donne de meilleurs résultats et il y a une meilleure participation. Les parents sentent une appartenance au programme, et cela fait en sorte qu'ils veulent revenir. Même une fois qu'ils ont trouvé du travail ou que leur enfant a grandi avec notre programme, ces parents semblent plus impliqués à l'école s'ils ont pris part au programme d'aide préscolaire. Je pense réellement que les parents devraient s'impliquer dans les services à la petite enfance offerts à leurs enfants. »

Une gestionnaire et praticienne dans un PAPAR et un programme préscolaire d'une région rurale de la SK a parlé des difficultés considérables auxquelles elle a fait face avec « une membre du personnel qui ne croyait pas aux coutumes culturelles des Premières Nations ». Elle explique : « Comme je travaillais auprès d'une personne dans un programme d'aide préscolaire aux Autochtones pour les Premières Nations, c'était difficile pour moi de respecter ses croyances, mais c'était aussi difficile pour elle de respecter ce que nous faisons dans notre programme à nous. C'était très éprouvant. » Cette personne a relaté une anecdote qui illustre bien les défis associés à une bonne gestion des programmes d'AGJE sur les réserves :

Elle ne croyait pas en notre mode de vie. C'était une chrétienne évangélique. [...] Quand nous faisons des cérémonies de purification par la fumée, elle quittait la pièce. [...] Elle avait d'autres pratiques qui n'étaient pas permises ici dans la classe, parce que nous ne voulions pas présenter des aspects contradictoires. Quand nous étions là, nous enseignions notre culture. Nous enseignions aussi la langue, et c'était obligatoire ici. Je ne pouvais pas permettre au personnel de prêcher à propos de Dieu. Ce n'est pas ce à quoi servait notre centre. [...] Nous avons eu des problèmes, parce qu'elle voulait enseigner autre chose. Je ne pouvais pas le permettre. [...] Alors, je lui ai dit : « Vous ne devriez pas parler de Dieu aux enfants. [...] Je ne dis pas que c'est mal. C'est un choix que vous avez fait. Mais vous ne pouvez pas faire ce choix pour tous les enfants. Si un parent venait et qu'il entendait et



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 139985755



voyait cela, quelqu'un risquerait d'être offensé. Je ne veux pas que cela se produise. Les parents nous font confiance pour leurs enfants. » Je ne voulais offenser personne, surtout pas la membre de mon personnel. J'ai simplement dit : « Il y a un moment et un lieu pour cela. Durant le temps qu'on passe en classe, ou lorsque nous sommes en compagnie des enfants, ce n'est pas le moment. » Puis j'ai dit : « Vous pouvez pratiquer quand vous le voulez, mais ici, vous êtes au travail. C'est ce que nous faisons ici. » J'ai dû lui dire cela. C'était très difficile.

Cette même personne a aussi évoqué une situation similaire impliquant « une autre dame » qui exploite la « garderie » de la communauté et « qui est une chrétienne évangéliste ». Elle explique : « C'est encore là quelque chose de difficile pour le personnel, parce que les employés veulent pratiquer la purification par la fumée, mais je ne pense pas qu'elle considère cela comme faisant partie de la journée. Elle ne participe pas. Même lorsque nous allons à une formation et que nous avons une cérémonie de purification le matin avant de commencer, elle se lève et sort. [...] On ne peut pas dire que c'est mal, car c'est son choix personnel, alors que j'ai choisi de croire en ma propre culture et être qui je suis parce que je suis né ainsi. [...] Quand j'utilise la langue et que je pratique nos coutumes culturelles, cela vient du cœur. Ça ne vient pas d'un livre. Elles ne viennent pas de quelqu'un d'autre qui me dit quoi faire. Je les pratique parce que je le veux. J'ignore si cela fait une différence. Je crois que oui. »

Une autre personne d'une région urbaine du MB a raconté une anecdote pour expliquer la notion de « bonne qualité » dans la gestion des programmes d'AGJE :

Nous avions une personne à la direction du programme d'aide préscolaire qui en faisait toujours un peu plus. Tout le monde l'aimait. Elle était une excellente dirigeante — très sûre de ses compétences, et qui savait aussi motiver les autres et pousser son personnel à exceller à différentes choses. [...] Par conséquent, elle avait un programme vraiment excellent. [...] Beaucoup de participation des parents. Il y avait des sorties éducatives pour les parents, peut-être une fois par semaine, ou quelque chose qui portait sur la culture et les traditions. Elle invitait les aînés à venir. [...] Votre programme repose sur les habiletés de direction de la personne responsable. Vous voulez que cette personne soit présente, qu'elle fasse preuve de respect, qu'elle encourage et donne les moyens à son équipe d'assumer de nouveaux rôles. [...] Vous voulez que votre patronne, votre supérieure, s'enthousiasme pour les nouvelles idées. Il y a toujours quelque chose de positif qui va se produire. [...] Vous le ressentez — que vous appartenez à quelque chose de fantastique, parce que quelqu'un a une vision et joue un rôle très important dans la planification et la prise de décision. Ce n'est qu'une partie de tout cela — comprendre et être sensible aux besoins des parents est tout autre chose.

Des praticiennes en AGJE de bonne qualité

On a demandé aux personnes participantes quelles étaient les composantes de la formation et des connaissances essentielles aux praticiennes travaillant auprès d'enfants des Premières Nations dans les programmes d'AGJE sur les réserves. Les personnes interviewées ont généralement répondu en citant les niveaux de classification provinciaux des services d'AGJE et les titres de compétence liés à leur agrément, tels que les « *travailleurs en service de garde de niveau 2 ou 3* » le « *diplôme d'EPE ou les certificats d'EPE* », ou des « *cours pour adultes responsables ou d'aide-éducatrice* » et « *d'avoir votre formation en petite enfance – nourrisson et bébé, et diverses habiletés* ».

De façon générale, les personnes participantes ont affirmé qu'une « *composante clé pour comprendre [...] le rôle d'une éducatrice à la petite enfance (EPE)* » consiste à avoir « *au moins un diplôme en EPE, ou à accepter de l'obtenir tout en travaillant à temps plein.* » Elles ont souligné que « *suivre un programme et obtenir une certification valide en éducation à la petite enfance, en éducation des tout-petits, et une formation en éducation avec besoins particuliers [...] est tellement essentiel pour créer une ambiance d'apprentissage agréable pour les enfants.* » Une personne participante d'une région urbaine du QC a aussi mentionné que : « *vous pourriez avoir un diplôme supérieur, comme un diplôme collégial, qui est de trois ans. [...] Certaines personnes ont ce que l'on appelle un diplôme en éducation spécialisée, mais habituellement, elles travaillent en milieu scolaire parce qu'elles y ont un meilleur salaire.* »

En plus d'une « *compréhension de base de l'éducation à la petite enfance* », les personnes participantes ont aussi précisé que les travailleuses et les travailleurs en AGJE « *doivent obtenir une vérification de leur casier judiciaire, une vérification confirmant qu'elles peuvent travailler auprès d'une clientèle vulnérable, et avoir une formation en premiers soins. Il s'agit là d'exigences minimales. Tout ce qui s'ajoute est un plus.* » À cet effet, les personnes participantes ont fait mention d'une « *variété de sujets qui, ensemble, contribuent à améliorer l'expérience de l'enfant au centre* », comme « *une compréhension de la croissance et du développement des jeunes enfants, les jalons appropriés* », « *la gestion des comportements* », « *le développement de relations* » et comment « *favoriser de telles relations* », ainsi qu'en apprendre plus sur

« *comment enseigner aux enfants des compétences non techniques au lieu de les asseoir simplement à une table avec une feuille d'exercices, et comprendre qu'un enfant qui pousse un camion dans un carré de sable démontre des compétences qui précèdent l'alphabétisation.* »

Des personnes participantes ont mentionné que le personnel de qualité en AGJE possédait « *des compétences en résolution de conflits et gestion de la cohésion des équipes* ». Elles ont indiqué que « *la formation sur le terrain* » est une autre qualité importante à posséder lorsqu'on travaille dans un centre de la petite enfance sur une réserve. Selon une personne participante d'une région rurale de la SK, « *À elle seule, [la formation sur le terrain] constitue une large part du programme — pour l'enseignement de la culture, l'enseignement de la langue, l'enseignement d'une programmation de qualité pour les enfants.* » Cette même personne affirme : « *Cela doit commencer par nous, en tant que membres du personnel; nous devons enseigner ce qui est important, ce que nous croyons être important. Il faut également suivre une formation, car celle-ci a un grand rôle à jouer dans la qualité de la formation que nous offrons aux enfants.* » Une autre personne participante, d'une région rurale du MB, a dit des praticiennes compétentes en AGJE sur les réserves qu'elles « *peuvent compter sur des gardiens du savoir, ont des expériences culturelles, de l'expérience linguistique, des expériences axées sur la terre et des récits transmis par les familles, les aînés — toutes des choses qui favorisent les moyens d'enseigner efficacement aux enfants.* » Cette même personne a souligné que pouvoir compter sur de telles qualités, pour une personne œuvrant en AGJE, « *aide l'acquisition [par les enfants] de compétences en littératie, et contribue à améliorer leurs vies pour l'avenir.* »

Des personnes participantes ont aussi mentionné, particulièrement, que « *si elles doivent assumer la responsabilité du programme* », des praticiennes compétentes en AGJE ont besoin « *d'une formation en gestion et d'une formation qui leur permettra de comprendre le fonctionnement du programme. Par exemple, sur les aspects administratifs, parce qu'une telle formation leur sera utile pour préparer les propositions et être plus informées sur les règlements et la délivrance de permis* ». Plus important encore, elles doivent « *comprendre ou savoir quels programmes existent et*

où s'adresser réellement pour obtenir le financement ». Selon une directrice d'une région urbaine du QC : « Comprendre le fonctionnement du principe de Jordan, comment fonctionne le financement des services aux enfants et à la famille, comment l'AGJE, le programme d'aide préscolaire et tout cela fait partie intégrante de ce dont nous avons besoin pour être en mesure de fournir tout ce qu'il nous faut. [...] La Loi sur la garde de jeunes enfants et ses règlements [...] nos propres programmes pédagogiques. [...] Il y a une stratégie pour les "zéro à huit", qui existe; il y a le programme d'aide préscolaire, les services à l'enfance et à la famille, le principe de Jordan. Il existe beaucoup de choses auxquelles nous pouvons avoir accès. Il s'agit simplement de comprendre comment cheminer à travers tout cela, et de savoir où nous allons et comment y accéder. »

Une directrice régionale d'une région urbaine de la CB a parlé de l'importance de « veiller à ce qu'il existe une pratique de soutien social » et de reconnaître si les centres « possèdent les ressources en personnel pour savoir et comprendre la meilleure façon de soutenir les enfants individuellement et les besoins des enfants. Si ce n'est pas le cas, il faut alors faire appel à ces ressources. » Cette même personne a affirmé : « Nous devons nous montrer ingénieuses dans nos programmes, afin de savoir et de comprendre comment nous pouvons le mieux soutenir chaque enfant, individuellement, et établir des réseaux avec d'autres fournisseurs de services qui pourraient avoir ces compétences et ces ressources pour soutenir les familles. » Cette personne a aussi souligné qu'il était important d'avoir une « capacité de repérer et d'agir pour un leadership sain » :

Je fais souvent mention du fait d'être un modèle pour les autres en tant qu'élément du leadership — cette responsabilité reconnue, l'occasion et le privilège de travailler avec les enfants et les familles. Dans les programmes pour la petite enfance, on doit mettre davantage l'accent sur ce privilège. Si je fais ce travail, comment puis-je le mieux me préparer chaque jour afin de me présenter en bonne forme et d'être une éducatrice enthousiaste? Être une éducatrice curieuse? Une personne enjouée et amusante, qui aime son travail? Ce n'est peut-être pas qu'une question de formation; il doit y avoir plus de sélection en fonction de la personnalité. [...] On ne peut pas former quelqu'un à cela. Possédez-vous

les qualités qu'il faut pour être un modèle de tante à l'esprit positif? Ou une personne qui fera partie de la vie des jeunes? Et des collègues? Surtout avec nos programmes sur les réserves. Si vous êtes de la communauté, vous avez un lien avec les enfants. Vous êtes liés aussi aux familles, d'une façon ou d'une autre, ou celles-ci sont vos voisines. Vous devez avoir un sens du professionnalisme, savoir et comprendre; quand je suis ici, c'est mon rôle, et être en mesure de l'exprimer, et de montrer que votre priorité d'abord est le bien-être des enfants et des familles.

Comme le confiait une personne participante d'une région urbaine du QC, « Nous travaillons avec deux types d'éducatrices : celles qui sont formées et celles qui ne le sont pas. » Cette personne a dit estimer que « ce manque de capacités ou de compétences que nous soulignons se retrouve du côté des personnes non formées. Pour la violence, c'est la même chose. Si vous ne savez pas que de crier des choses à des enfants aura des conséquences néfastes, vous allez le faire parce que, si c'est le modèle que vous avez hérité de vos parents, vous allez le reproduire. » Cette même personne commente : « C'est là quelque



chose que nous voyons, pas tous les jours, mais nous le voyons. Alors, oui. C'est vraiment important. Cela a un impact direct sur notre façon de travailler ou de voir les choses. » Une autre personne, aussi d'une région urbaine du QC, a fait la réflexion suivante à propos de l'expertise propre aux éducatrices de qualité en AGJE :

Quand nous parlons de programmes d'apprentissage à la petite enfance, de quoi il s'agit et de la façon dont on voit les choses, personnellement, je verrais — et je reconnaîtrais probablement — l'expertise existante. Quand vous êtes un parent, vous êtes aussi la personne qui éduque votre enfant. Et cela va encore plus loin, parce que vous êtes dans la communauté la plupart du temps; ce n'est pas uniquement l'affaire des parents. C'est la famille élargie qui est là. Nous jouons tous un rôle quelconque. À mon avis, l'apprentissage à la petite enfance — en garderie ou en centre — est le prolongement de cela, et vous en êtes le complément. [...] Nous considérons cela comme une approche globale, où l'enfant doit se sentir dans un environnement sécuritaire, comme c'est le cas quand il est chez lui. [...] Quand ils viennent à la garderie, nous tentons de recréer ce que nous considérons comme un environnement sécuritaire pour cet enfant. Puis nous travaillons avec les parents pour y parvenir.

Des personnes participantes ont parlé du personnel en AGJE qui doit être « bien adapté » pour travailler avec des enfants et des familles de Premières Nations à des programmes pour la petite enfance sur les réserves. Plus précisément, ils ont parlé de l'importance de pouvoir compter sur des praticiennes de qualité en AGJE, qui seront « compatissantes et attentionnées » et qui « aiment vraiment leur travail ». Comme l'a déclaré une intervenante d'une région rurale du NB : « Vous devez avoir quelqu'un qui se consacre entièrement à son travail. Ce n'est pas juste un emploi où vous êtes payé pour faire quelque chose. Elles y mettent tout leur cœur, parce qu'elles veulent que tout le monde dans la communauté s'épanouisse et se porte mieux grâce à elles. » Une autre personne d'une région rurale de la SK a confié : « C'est un emploi très valorisant, mais vous devez y mettre du cœur. [...] Les enfants le sentiront si vous considérez ça juste comme un emploi. Le succès derrière votre programme, c'est votre personnel. Est-ce que le cœur y est? Ou est-ce simplement un emploi pour vous? Les

enfants ne sont pas fous. Vous devez avoir le cœur et l'âme à l'ouvrage quand vous êtes avec eux jour après jour, parce qu'il n'y a pas uniquement que de bonnes journées pour tout le monde. [...] Les enfants sont des cadeaux. Les enfants sont sacrés. [...] Si vous vous présentez au travail dans un mauvais état d'esprit, ils le sentiront. Ils n'auront pas une bonne journée. » Une personne participante d'une région rurale de la CB a déclaré que des praticiennes compétentes en AGJE « doivent être passionnées » et « doivent vouloir être là; autrement, ça ne fonctionne jamais ». S'exprimant de son point de vue de directrice possédant une vaste expérience et une solide expertise en supervision des praticiennes en AGJE, la même personne a expliqué plus en détail la pertinence de cette impression :

Il est facile de voir lorsqu'une personne n'est pas engagée et ne veut pas réellement occuper un tel poste. On peut le voir concrètement. On le sent quand on entre dans une pièce. Vous pouvez le voir lorsque quelqu'un n'a pas envie d'être là. Nous ne voulons pas que ce message soit envoyé aux gens qui se présentent dans nos centres et dans nos programmes. Nous avons besoin de personnes formées pour travailler avec nos enfants, qui sont compétentes et formées pour faire les choses que nous voulons faire. Nous voulons être certaines qu'ils se sentent toujours les bienvenus. [...] Si vous n'êtes pas heureuse d'être là, ce n'est pas votre place. Nous voulons que nos enfants reçoivent de l'amour et de la joie de chacune d'entre nous. Nous ne voulons pas d'une ambiance morose. Cette attitude, cette perspective; ça compte beaucoup. [...] Une grande partie de ce que nous faisons passe par le langage corporel. Vous pouvez voir tout de suite lorsqu'une personne n'est pas là pour réussir. [...] Il faut vous investir suffisamment pour être prête à vous tenir debout, à être vous-même, à faire une différence. Beaucoup d'enfants que nous desservons sur le territoire ont de nombreuses autres choses dans leur petit monde, des choses que nous ne comprenons même pas. [...] Nous ne savons pas s'ils ont subi les répercussions des pensionnats. Nous ne savons pas dans quelle mesure ils ont été touchés lorsque leur culture et leur langue leur ont été retirées. Nous devons reconstruire nos enfants et non leur imposer nos problèmes.



Conception, prestation et environnements des programmes d'AGJE de bonne qualité

On a demandé aux personnes participantes d'expliquer en quoi consiste un environnement d'apprentissage sécuritaire sur le plan culturel pour la petite enfance, dans le contexte d'un programme d'AGJE de qualité pour les enfants des Premières Nations sur les réserves. En premier lieu, les personnes interrogées ont reconnu que « *ce type d'environnement est la première étape la plus importante, non seulement pour une éducation de qualité pour la petite enfance, mais pour une éducation de qualité dans l'ensemble* ». Comme l'a expliqué une personne participante d'une région urbaine du QC, « *Pour bien des parents, il ne s'agit pas de leur première expérience avec le système d'éducation, car ce sont des adultes, mais il s'agit tout de même de leur première expérience avec des enfants dans n'importe quel type de système d'éducation. Peu importe dans quelle mesure elle est officielle ou non [...], il s'agit tout de même de la porte d'entrée du parcours éducatif de cet enfant. C'est la première étape du parcours éducatif. [...] C'est une pierre angulaire de qualité.* »

Les personnes participantes sont d'avis que « *tout le monde sur la réserve devrait bénéficier des mêmes programmes de qualité, sans égard au lieu où ils vivent* », et que les programmes pour la petite enfance sur les réserves « *ne devraient pas être différents de tout autre programme de qualité* ». Parallèlement, ces personnes ont affirmé que les programmes d'AGJE de qualité sur les réserves « *devraient être pour tout le monde, et pas uniquement pour les enfants* ». Selon une personne d'une région urbaine du NB, « *Nous disons toujours "dès la grossesse, et au-delà", et nous ne disons pas "parce que tu as sept ans, nous ne t'offrirons pas le soutien dont tu peux profiter quand tu as six ans"* ». Certaines personnes décrivent les programmes d'AGJE de qualité sur les réserves comme étant « *accessibles et inclusifs* » et « *universellement disponibles* ». Une personne participante d'une région urbaine du QC a signalé que « *sur les réserves, il n'y a pas beaucoup de programmes qui sont disponibles pour tout le monde. Qu'il s'agisse de services de garde, pour lesquels il faut avoir un emploi ou être aux études, ces services ne sont pas offerts à tout le monde. Il y a très peu de programmes où vous n'avez pas à fournir quelque chose — une preuve de quelque chose ou une contribution quelconque — pour obtenir le service.* »



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 1072351298

Certaines personnes ont insisté sur le fait que les programmes de qualité pour la petite enfance destinés aux familles et aux enfants des Premières Nations sur les réserves « *devraient être gratuits* » et que « *le coût ne devrait pas être un facteur lorsque vous cherchez à inscrire votre enfant à des programmes de qualité.* » Comme le disait une personne d'une région rurale de la CB, « *Nous ne devrions pas avoir à payer plus pour avoir mieux. Nous devrions tous être en mesure d'avoir du "fantastique", à un coût très réduit.* »

Des personnes participantes ont évoqué la « *nécessité d'avoir des immeubles sécuritaires* » et de pouvoir compter sur « *des immeubles qui sont accessibles* » et qui « *offrent l'espace nécessaire pour pouvoir offrir le programme* ». Elles ont dit « *s'attendre à disposer d'un ameublement de qualité, qui ne sera pas complètement usé ou dangereux* » et ont mentionné que « *les enfants méritent d'avoir des beaux locaux, des espaces sains qui ont été bien entretenus* »; elles ont parlé de l'importance de « *donner l'exemple* » en « *prenant soin du lieu dans lequel nous nous trouvons* ». D'autres personnes participantes ont parlé de pouvoir compter sur « *des articles de qualité à partir desquels les enfants pouvaient apprendre* », et que ces objets soient « *durables, sécuritaires [et] pertinents sur le plan culturel* », au lieu de se contenter d'un « *paquet d'articles et d'équipements en plastique, fabriqués en usine* »; comme l'a précisé une personne participante d'une région rurale du NB, « *des*



© Gloria Cochrane, 2025

choses que nous trouvons à l'extérieur, ou les choses que nous trouvons dans notre cuisine, ou que nous trouvons dans notre salon, par exemple. [...] Ce sont des objets qui sont dans notre vie au quotidien. Nous n'avons pas besoin d'acheter des articles pour les costumes ou les déguisements dans des catalogues quand des familles pensaient en apporter ou qu'ils nous sont donnés par des gens de la communauté. » D'autres personnes ont aussi mentionné que dans leur programme d'AGJE de qualité, on s'assure que « chaque enfant a une brosse à dents afin qu'il puisse se brosser les dents tous les jours ».

Des personnes participantes ont souligné l'importance d'offrir « un environnement sûr et bienveillant, auquel les enfants et les familles peuvent avoir accès ». Elles ont parlé de pouvoir compter sur « un bon environnement » pour offrir des programmes de qualité, « soit, la façon dont l'environnement est organisé dans le centre, par exemple, pouvoir accueillir les parents et les enfants ». Elles ont insisté sur le fait que les programmes d'AGJE de qualité sur les réserves devraient permettre aux familles « d'avoir un sentiment d'appartenance » et de « sentir qu'elles ont le droit de se trouver là ». Ces lieux devraient comporter « un endroit à la fois accueillant et inclusif » et être « ouverts aux parents et aux membres de la communauté — d'une manière sécuritaire, bien sûr ». De plus, ils devraient être dotés « d'une politique de portes ouvertes qui ferait en sorte que les parents ou les parents substitués soient en mesure de venir et

de contribuer à la programmation ou à la qualité du centre afin de renforcer encore davantage ces relations ». Comme l'expliquait une personne participante d'une région rurale de la CB, « L'endroit doit être chaleureux et invitant, et donner l'envie aux gens d'y aller et de le visiter, et aider les parents à être suffisamment à l'aise pour savoir que leurs enfants sont entre bonnes mains avec les éducatrices à la petite enfance, et ne pas se faire de soucis pour eux ». Cette personne a mentionné que « les lieux » comporteraient « une pièce lumineuse, avec beaucoup de lumière naturelle, et des éléments naturels dans la pièce, juste un lieu où les parents peuvent [...] venir et s'asseoir, prendre un café ou quelque chose, et pouvoir jeter un œil à leur enfant de temps à autre ». Une personne d'une région urbaine de la SK a aussi expliqué ce que peut être un lieu ou un espace où les familles pourraient participer à des programmes d'AGJE de qualité sur les réserves :

Il faut prévoir du temps pour cela. Il doit y avoir un espace où [les parents et les membres de la famille] peuvent venir, au lieu de simplement déposer l'enfant et partir. Il doit y avoir une compréhension qui fait partie du programme. [...] Il faut en donner les grandes lignes, car cela a été perdu et n'est peut-être pas considéré à sa juste valeur, que le temps passé avec un petit enfant, lui enlever ses vêtements d'hiver, les accrocher. Souvent, les enfants de deux ou trois ans cherchent à retrouver un sentiment de sécurité qu'il est si important d'avoir établi comme base au cours de ces jeunes années. [...] Il faut tenir compte de cet aspect lorsqu'on conçoit un service de garde ou un programme, ou qu'on le modifie. [...] Quel est son rôle? Oui, nous avons des préoccupations de sécurité. De nos jours, nous savons tout cela. [...] Bien sûr, la sécurité des enfants est primordiale. Souvent, il y a beaucoup d'autres personnes — de cousins, et d'autres encore : « C'est ma sœur »; « C'est mon frère » — vers lesquels le petit enfant va toujours se tourner. Alors, si l'enfant se tourne toujours vers eux, où en sommes-nous dans le soutien de cet espace? [...] Y a-t-il des chaises [pour les parents] où s'asseoir pour retirer les vêtements d'hiver? Y a-t-il de la place dans le programme pour cela? Ce n'est pas un horaire rigide où vous venez déposer votre enfant parce que c'est l'heure du cercle, ou ce genre de chose. Il faut vraiment intégrer l'aspect du développement de l'enfant [à l'horaire].

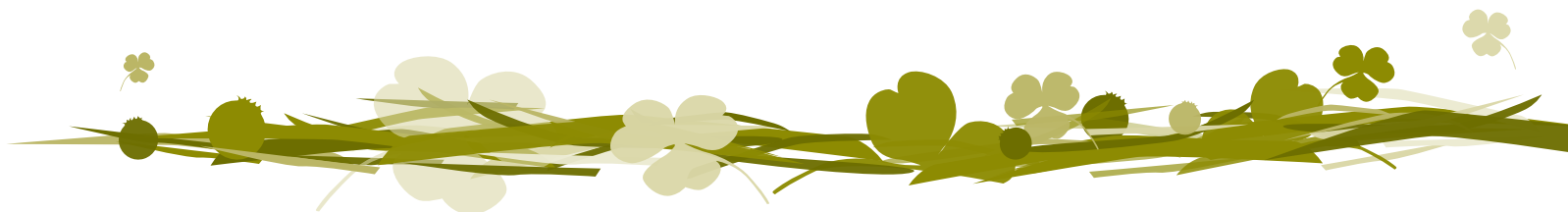
Des personnes participantes ont mentionné que « beaucoup de services en apprentissage à la petite enfance sur les réserves sont considérés comme des services de garde d'enfants », et disent qu'elles « ne croient pas que l'apprentissage à la petite enfance et les avantages des interactions sociales avec d'autres enfants, ce genre de choses, l'apprentissage par le jeu, ont été vraiment communiqués de manière efficace, de façon à ce que les parents comprennent. » Elles ont mentionné que « beaucoup de gens ne sont tout simplement pas au courant des programmes offerts ». Même si « les médias sociaux ont facilité les communications », les personnes participantes reconnaissent que « malgré cela, il persiste cet obstacle qui fait en sorte que certaines familles ne se joignent pas aux programmes, même si ce sont les meilleurs. Si elles obtiennent quelque chose de gratuit, elles voudront le faire, mais autrement, pour participer à un programme, elles sont renvoyées chez elles. » Comme le disait une personne d'une région rurale de la SK, « Nous n'avons pas avec nous tous les enfants qui seraient en mesure de venir. Pour une raison quelconque, ils ne viennent pas. »

Des personnes participantes ont souligné que, du point de vue de parents participant à un PAPAR, ne pas pouvoir compter sur du « personnel accueillant » pouvait avoir « des répercussions considérables » sur la qualité des programmes d'AGJE offerts sur les réserves. Selon une personne participante d'une région rurale du MB, « Vous devez avoir un endroit où vous aimez emmener vos enfants. Ils doivent y prendre du plaisir. » Une autre personne participante d'une région rurale du MB, aussi parent, a renchéri : « Cela repose uniquement sur le personnel. C'est essentiellement une question d'environnement accueillant. Parce que vous devez être en mesure de leur faire confiance. Pour moi, la chose la plus difficile à faire était d'amener mes enfants à la garderie. Je détestais les gens qui y travaillaient et l'environnement et le fait que, dès que vous franchissiez la porte, vous ressentiez immédiatement une tension. Voilà comment c'était à la garderie. Comme, "Ouch, c'est là que je dois aller déposer mes enfants". Je pouvais sentir que, dès que vous mettiez le pied à cet endroit, c'est

comme si vous gâchiez leur journée. C'est comme ça qu'ils vous regardaient. » Une personne d'une région urbaine du QC, à la direction d'un service de garde sur une réserve et d'un PAPAR, souligne que « la question de la sécurité sur le plan social est un enjeu immense pour les personnes, et sans cette sécurité, vous n'aurez pas la confiance des parents, de la communauté et de la société dans son ensemble. »

Des personnes interrogées ont reconnu que « la religion et la culture sont différentes » et que « tout le monde ne fait pas partie de notre culture », et tous « ne croient pas de la même manière, à la manière des Premières Nations ». Ils ont parlé de « conflits avec les personnes religieuses » — des « chrétiens versus les personnes traditionnelles » — et de la nécessité d'être « vraiment sensibles à l'égard de ces questions », car les programmes d'AGJE de qualité sur les réserves servent à « enseigner la culture à nos enfants, même s'ils viennent de familles chrétiennes ». Certaines personnes ont aussi reconnu qu'il y a « beaucoup de traumatismes » et de « non-confiance » associés avec « les répercussions des pensionnats et des "écoles de jour" pour les Autochtones ». Elles ont évoqué « la longue histoire des communautés de Premières Nations en ce qui a trait à l'enlèvement d'enfants et au Ministère » et comment « la confiance est un enjeu immense pour les parents, qui ne sont ouverts à aucun type de services », en déclarant qu'« ils préfèrent s'en passer », particulièrement en raison des « conséquences assez lourdes, car des personnes en position d'autorité ont fait certains commentaires à des travailleurs sociaux [...], qui finissent par être notés dans des dossiers permanents qui vous suivent et dont vous ignorez totalement l'existence ». Un grand-parent d'une région urbaine de la CB a révélé que « ce type d'attitude et de commentaires sont incroyablement néfastes, car cela s'est déjà produit dans un contexte où cela a été utilisé comme prétexte pour arracher les enfants à notre famille ».

Un autre grand-parent d'une région rurale de la CB a parlé de la sécurité des programmes d'AGJE de qualité offerts sur les réserves, non seulement en termes d'interactions physiques avec les parents et les familles,





mais aussi en ce qui concerne « *le type de communications qu'ils effectuent* ». Cette personne a déclaré que « *les manuels à leur disposition, quels qu'ils soient, doivent faire preuve d'une grande sensibilité à l'égard de notre peuple* » et que « *les parents doivent être conscients et informés que ces installations sont sécuritaires sur le plan culturel dans tous les aspects des éléments qui les composent. À titre d'exemple* », en parlant d'« *une famille en particulier* », cette même personne a confié « *avoir reçu une lettre d'invitation, mais qu'aussi, au bas de la lettre, il y avait une mention du Ministère, qui disait que [les auteurs de la lettre] n'avaient pas de lien avec le Ministère. Alors immédiatement, cela lève un drapeau rouge. [...] Ce n'était pas approprié. [...] Nous essayons de briser ce cycle, où nous ne présentons pas ces types de gestes ou de mots qui sont menaçants pour une famille.* »

Des personnes participantes ont parlé des différentes façons dont les programmes d'AGJE de bonne qualité, conçus et offerts sur les réserves, « *pourraient répondre aux besoins de la communauté* ». Un grand-parent d'une région urbaine de la CB a par exemple affirmé : « *Premièrement, ce programme ressemblerait à ce dont la communauté a besoin. [...] Si cela veut dire que nous n'avons pas tellement besoin de ce service durant les heures de bureau du lundi au vendredi, mais que nous en avons plutôt tellement besoin pour les quarts de nuit et les fins de semaine, c'est ce qu'il faudrait offrir* ». Une autre personne participante, d'une région éloignée de la CB,

a expliqué que le programme de service de garde chez elle avait reconnu le fait qu'« *un seul groupe prénatal par semaine [...] ne répond pas aux besoins des familles* » principalement « *parce que certains parents travaillent, alors cet horaire ne leur convient pas* ». À ce titre, cette même personne a indiqué que la communauté songeait à « *offrir plus de cours prénataux, le soir ou en fin de semaine, au lieu de n'en proposer que du lundi au vendredi* », et souhaitait aussi « *accroître le nombre de groupes parents et bébés et de programmes sans rendez-vous pour les nourrissons à l'intention des familles où l'on travaille le soir ou la fin de semaine, afin de pouvoir apporter un soutien supplémentaire aux personnes qui n'ont pas de place en garderie* ».

Pour une personne participante d'un organisme partenaire national dans une région urbaine du QC, « *une prise en charge de qualité devrait commencer plus tôt* ». Cela veut également dire qu'il faut « *veiller à ce que [les garderies et les services d'éducation à la petite enfance sur les réserves] offrent une certaine uniformité dans l'horaire des services, comme les heures d'ouverture et la durée de la journée, afin qu'ils correspondent aux horaires de travail des parents* ». Comme l'explique cette personne :

De nombreux programmes, et c'est certainement le cas du programme d'aide préscolaire, ne commencent que lors l'enfant a trois ans, et bien des garderies

n'acceptent les enfants qu'à partir d'un an ou de deux ans. C'est la première chose, mais il y a aussi un problème connexe : celui de l'uniformité. L'uniformité est un enjeu majeur. Les services, lorsqu'ils existent, ne sont pas toujours ouverts. Le recrutement du personnel est également très difficile. Selon ce que nous avons vu des services sur les réserves, il est très difficile pour les parents de pouvoir se fier à ce service. Il n'y en a pas toujours cinq jours par semaine, et souvent, les horaires ne sont pas prolongés. [...] Un bon exemple que j'ai vu à maintes reprises concerne une garderie et le programme d'aide préscolaire. Le programme d'aide préscolaire a lieu de 10 h à 13 h, au milieu de la journée. Alors, ce qui se produit généralement c'est que la majorité des enfants qui sont déjà en garderie profitent aussi du programme d'aide préscolaire, et c'est en général une très petite proportion du nombre d'enfants qui pourraient utiliser l'un ou l'autre de ces services.

Des personnes participantes ont parlé de la nécessité, pour les programmes d'AGJE de qualité sur les réserves, d'être « flexibles » et « adaptés » aux besoins existants et émergents des enfants et des familles. Une personne participante d'une région urbaine du QC a par exemple raconté avoir essayé un « genre de projet pilote » dans le cadre de son programme d'AGJE, selon lequel on « offrait des services de garde sans rendez-vous



© Crédit : iStockPhoto.com | réf. 2186011073

chaque Child Tax Day (le jour où les prestations pour enfants sont versées), simplement parce que ce jour est une journée où les parents sont en mesure de pouvoir faire beaucoup de choses. Ils ont des courses à faire, des choses à aller chercher, et sans services de garde, c'est le jour où nous voyons le plus grand nombre de difficultés survenir dans les familles. » Une autre personne d'une région rurale du MB a souligné que les parents avaient fait part de leur besoin de « bénéficier d'un service de garde pendant la durée du programme ». Elle explique : « C'est essentiel, parce que nous avons des mères monoparentales et qu'il y a aussi quelques pères chefs de famille monoparentale. Ils sont venus et pouvaient compter sur quelqu'un pour prendre en charge leurs enfants, qui seront dans un environnement sécuritaire et à qui nous enseignerons des choses, pendant qu'ils prennent part à un programme ou quelque chose comme ça, et qu'ils reçoivent une éducation. »

La COVID est un autre bon exemple de la flexibilité et de la capacité des programmes d'AGJE de s'adapter aux besoins existants et émergents des jeunes enfants et de leurs parents des communautés de Premières Nations. Des personnes participantes ont longuement parlé de familles de Premières Nations qui ont vécu « des pertes et des deuils », « beaucoup de peur » et « beaucoup d'anxiété à l'idée d'être dans certains endroits » en raison de la pandémie mondiale de COVID-19. Une personne d'une région rurale de la CB, a par exemple raconté : « Des parents venaient me parler parce qu'ils vivaient beaucoup de stress, de l'anxiété, et de la peur. [...] Si cela ne touchait pas les enfants directement, ceux-ci en ressentaient les effets par l'intermédiaire de leurs parents. » Une personne participante d'une région rurale de la SK a aussi déclaré que « la pandémie de COVID [...] a fait mal aux gens ». Cette personne a ajouté : « La pandémie a tout chamboulé. Le monde s'est arrêté. Les gens ont dû arrêter de mener une vie normale. Maintenant, nous sommes de retour à la vie à peu près normale. Mais les familles ont changé. Les gens ont changé. Encore une fois, comment composez-vous avec le changement? [...] Ce sont ces familles qui sont en crise. Comment les aider? »

Une personne participante d'une région rurale du MB a parlé des répercussions de la COVID-19 sur la fréquentation du programme, indiquant que : « Puisque beaucoup de gens étaient très sceptiques, ne voulaient pas

sortir, ne voulaient pas aller en classe, la fréquentation était très faible ». À l'inverse de ce scénario, toutefois, une autre personne d'une région urbaine du NB a affirmé : « Nous avons perdu beaucoup de membres de notre personnel de première ligne en petite enfance en raison de la pandémie; les gens étaient dans les écoles et les ont quittées. Ensuite, ils ont pris nos EPE et les ont déplacés vers les écoles. Maintenant, nous avons repris nos activités, et c'est comme si on dirait : "Oh, mon Dieu! Il n'y a plus d'éducatrices" [...] vous comprenez? Nous n'avons pas assez de personnel. Allons-nous revenir en arrière et fermer nos portes? Non. Certains centres ont dû le faire, parce qu'ils n'ont pas de personnel qualifié. » Cette même personne a indiqué avoir finalement mis en place « quelque chose comme une introduction aux EPE pour les Premières Nations » qui a été « conçue par les personnes qui préparent les programmes pédagogiques pour les Autochtones » et comprenait « une plateforme en ligne ». Comme l'ont expliqué ces personnes, « Il s'agit d'un programme que l'on déploie à son rythme. Disons par exemple qu'un centre embauche une personne formidable qui assure, par exemple, un rôle administratif. Cette personne pourrait suivre ce cours d'EPE pour les Premières Nations, et elle pourrait ensuite être autorisée à être dans cet établissement et à travailler individuellement avec les enfants. »

Des personnes participantes ont relaté : « En plein cœur de la pandémie de COVID [...], il y avait beaucoup d'information sur Zoom. » Elles ont parlé des différentes façons dont elles ont modifié les programmes d'AGJE sur les réserves afin de respecter les restrictions liées à la COVID-19, par exemple en offrant « d'excellentes possibilités de prendre contact avec les familles », « des contacts en ligne par Zoom » et « beaucoup de narration de contes en virtuel ». Une personne participante d'une région urbaine de la CB se rappelle : « Les familles étaient emballées par ce processus. [...] Il y avait une attente et une anticipation à l'égard de ce qui allait arriver. Les équipes de l'éducation et des programmes devaient relever le défi de la créativité et de l'innovation. [...] L'influence que nous avons essayé d'exercer portait toujours sur les six composantes du programme d'aide préscolaire. Donc, veiller à ce qu'il y ait une base culturelle et linguistique, que les enfants apprennent dans le cadre de ces activités, que les familles soient en bonne santé, et que la nutrition soit prise en compte. » Une personne participante d'une région urbaine de la SK a déclaré : « La COVID nous en a appris beaucoup sur les éléments qui devraient être



© Jesse Cochrane, 2025

entièrement financés en tant que prise en charge des enfants à domicile. Disons les choses telles qu'elles sont. Quelles merveilleuses possibilités. Si nous devons mesurer les retombées — parce que nous devons souvent le faire — obtenons-nous un bon rendement pour les dollars investis? Probablement dix fois plus que dans un centre de la petite enfance. » Cette intervenante explique le raisonnement à l'origine de cette affirmation :

La COVID a ouvert la voie à un véritable essor du soutien à domicile. [...] En réalité, nous avons pris un programme éducatif du centre pour l'apprentissage à la petite enfance, nous l'avons adapté [...] pour les familles qui [...] ne pouvaient pas venir au centre de la petite enfance [...] pour diverses raisons, peu importe ces raisons [...] et wow! Ces familles ont grandement bénéficié de ces paquets qui leur arrivaient tous les vendredis. C'était des trousseaux différentes. [...] Nous pouvons continuer de leur donner des ressources pour le jeu, des documents pour les programmes pédagogiques. [...] Nous pouvons continuer le soutien et le développement. [...] Nous devons mettre en valeur la science, la culture linguistique. Tout le monde y gagne, c'est une situation gagnant-gagnant. [...] Avec la COVID, nous avons aussi fait abstraction du facteur sécurité. [...] Les gens n'avaient pas besoin de se rendre dans les foyers. Nous pouvions nous connecter avec ce que nous appelons la technologie. Les parents adoraient ça. [...] Nous épargnons beaucoup d'argent, parce que les places pour les nourrissons sont probablement les plus coûteuses à créer pour nous assurer que les petits sont en sécurité. Alors, pourquoi n'avons-nous pas davantage recours à cette façon de faire?

Une personne participante d'une région rurale de la CB se souvient : « *Nous faisons des sorties avec les enfants sur le territoire* » et « *nous les aidions à renouer avec la terre* » *durant la COVID-19, parce que chez eux « plusieurs communautés étaient soumises à un confinement »* et que leurs membres « *ne pouvaient pas avoir accès aux centres* ». Cette même personne ajoute : « *Au lieu d'aller dans un centre, je les amenais à l'extérieur, dans leur propre communauté, et nous faisons des activités. C'était bien, surtout pour moi, parce que [...] c'était apaisant, le simple fait d'être dehors, les enfants qui jouent, faire nos activités, et simplement trouver un endroit dans leur communauté où nous pouvions travailler aux objectifs, prendre un goûter, et les laisser jouer tout en assurant la continuité des services durant tout l'été.* » Une autre personne participante d'une région rurale de la CB a raconté une anecdote qui confirme encore davantage que les programmes d'AGJE de qualité sur les réserves peuvent être adaptés aux besoins existants et émergents des familles de Premières Nations qui y vivent :

Nous créons beaucoup de liens. Si nous ne sommes pas en mesure d'aider quelqu'un pour quelque raison que ce soit, nous faisons appel à quelqu'un qui le pourra. Je vais utiliser la COVID comme exemple pour ce qui concerne un deuil et une perte. Nous ne sommes pas formés pour agir comme conseillers dans de pareils cas. Ce n'est pas du tout ce pour quoi j'ai été formée; même chose pour mon personnel. Mais nous sommes conscientes qu'il s'agit là d'un immense besoin, alors ce que nous avons fait est que nous avons utilisé nos locaux ici, au programme d'aide préscolaire, et nous y avons installé des conseillers en deuil et traumatisme et invité quiconque voulait venir. Tout le monde est le bienvenu. [...] Tout le monde dans l'ensemble de la communauté, venez! Toute personne que le sujet intéresse. [...] La première rencontre a été [...] très petite. Il n'y avait que quatre ou cinq personnes, mais pour la deuxième, ils étaient environ 10. Avec ce que nous faisons, comme dans toute chose, la constance est essentielle. Si vous arrêtez après la première fois parce que ça n'a pas très bien fonctionné, vous n'aurez jamais une vraie chance que ça marche, pas vrai? Alors, nous avons simplement persisté et ensuite ils sauront que [cette activité] sera là pour eux et qu'ils peuvent venir nous voir s'ils ont besoin d'aide. Il se peut que nous ne soyons pas en mesure de les aider avec ça, mais nous trouverons quelqu'un qui le pourra.

Une personne participante d'un organisme régional de surveillance d'une région urbaine du QC a expliqué « pourquoi l'AGJE est vraiment important » et a parlé de « l'importance de travailler sur l'enfant » et « sur son milieu ». Cette personne a expliqué : « Le milieu, cela veut dire les parents, les familles, les communautés. [...] On ne le voit pas comme un service de garde seulement. C'est plus que cela. [...] Nous devons mettre de l'énergie dans de nombreux aspects. Quand nous parlons avec les gens de la communauté et que nous travaillons avec eux, on se demande : "Quels sont les besoins?" Nous devons dresser un portrait précis des besoins. [...] Ces quelques enfants de cinq ans sont vraiment importants. Quels autres facteurs pourraient avoir une influence sur ces petits? Ce pourrait être des choses comme... Avons-vous de l'éclairage dans les rues? Notre environnement est-il sécuritaire? Ça va très loin. »



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 2207901932

Classement par secteurs, collaboration intersectorielle et partenariats pour les programmes

Certaines personnes participantes ont reconnu que la collaboration intersectorielle et les partenariats pour les programmes sont essentiels à la mise en place de programmes d'AGJE de qualité sur les réserves. Les efforts déployés pour ces programmes varient toutefois grandement. Certaines personnes ont parlé des programmes d'AGJE installés « *dans le même immeuble* », d'autres intervenantes ont mentionné des programmes pour la petite enfance qui étaient proposés « *tous dans des immeubles séparés* ». D'autres personnes ont parlé de liens entre les programmes survenant « *quelques fois par année* » ou qui « *n'avaient pas nécessairement lieu [...] à moins que des professionnels, comme l'orthophoniste, assurent une liaison entre les deux* ». D'autres personnes participantes ont dit « *travailler principalement avec les programmes de santé* » et « *tenter d'organiser un événement communautaire ensemble* » ou profiter des « *grands événements pour réseauter* ».

Une personne assurant la gestion d'un PAPAR et d'un programme préscolaire dans une région rurale de la SK a fait mention d'une collaboration intersectorielle par laquelle « *plusieurs programmes différents [...] travaillent ensemble pour une nouvelle structure* ». Comme l'explique cette personne, « *Nous avons certains autres programmes qui travaillent [...] à la mise sur pied de la structure. Il s'agit du chef et du conseil, et de moi-même. C'est notre directrice des services de garde. Nous avons aussi des dames du programme Early Childhood Education et du principe de Jordan. Nous travaillons tous ensemble à bâtir cette structure. [...] C'est quelque chose que j'attends depuis que j'ai commencé à travailler dans le domaine. C'est presque un rêve.* »

Certaines personnes participantes ont parlé de l'influence du placement sectoriel sur les possibilités de collaboration et de partenariats auxquels participent les programmes de qualité en AGJE sur les réserves. Ces personnes ont également reconnu qu'il n'est pas inhabituel, pour les programmes et les services d'AGJE, d'être réorganisés, principalement entre les secteurs de la « *santé* » et de « *l'éducation* », mais aussi au sein du secteur des « *services sociaux* ». Des personnes ont, par exemple, souvent mentionné que

« *le programme d'aide préscolaire aux Autochtones [...] qui relevait auparavant de l'éducation, relève maintenant de la santé* », ou l'inverse; ou « *les services de garde relevaient auparavant de la santé, mais nous les avons déplacés sous la responsabilité d'une [...] directrice des services communautaires ou d'une directrice des services de programme* »; ou encore que « *les services de garde relèvent aussi de l'éducation, puis le programme d'aide préscolaire relève des enfants et de la famille* ».

Dans l'ensemble, toutefois, les personnes participantes ont reconnu que les programmes d'AGJE de qualité « *correspondent davantage* » au « *portefeuille de la santé* ». Selon une personne d'une région urbaine de la SK, « *les déplacer sous l'éducation fait en sorte qu'ils sont associés aux écoles; il leur manque donc certains des avantages pour la santé et toutes ces bases concernant la sécurité, le développement socioaffectif et l'établissement de relations, [des éléments] permettant à une personne de devenir un être humain sain, au sens large.* » Une autre intervenante d'une région rurale du MB a expliqué que : « *Parfois, les programmes d'aide préscolaire ont été retirés du secteur de la santé et placés sous l'éducation, et cela a nui au programme. Personnellement, je me suis battue pour qu'il reste sous la santé, pour toujours. Je ne veux pas qu'on le place sous l'éducation, parce que notre programme est plus qu'une affaire d'éducation. Nous sommes un programme de santé. Nous offrons tellement plus que la composante éducative qui s'y trouve.* » Cela dit, une personne participante d'une région urbaine du QC a signalé que « *les services de garde ne sont considérés ni comme de la santé ni comme de l'éducation, mais il s'agit de santé et d'éducation. Nous passons entre les mailles du filet — ou nous passons entre les mailles du filet — parce que les dollars pour la santé allaient aux programmes de santé et les dollars pour l'éducation allaient au système d'éducation* ».

Sans égard à leur classement dans un secteur ou un autre, les personnes ont dit percevoir que « *beaucoup de programmes servent à soutenir d'autres programmes* ». Comme l'a expliqué une personne d'une région rurale de la CB, « *Même pour le programme d'aide préscolaire. [...] Il relève du contrat pour la santé; le programme d'aide préscolaire fait partie de l'éducation, alors ils doivent travailler ensemble pour être en mesure d'offrir un programme. La santé joue aussi un rôle dans la santé de nos enfants.* » Parallèlement, des personnes



© Lesli Fenner, 2025

interviewées ont reconnu la nécessité de « *mettre fin au cloisonnement existant* » entre les organismes sectoriels au sein des communautés de Premières Nations. Une personne d'une région urbaine du QC a mentionné, par exemple, avoir eu « *certain problèmes avec l'AGJE l'année dernière* ». Elle explique : « *Nous étions dans la communauté. Nous avons parlé à la directrice, qui nous a répondu qu'elle n'est pas au courant de ce programme [du principe de Jordan] ou d'un nouveau financement. Alors je me suis dit : "Oh mon Dieu. Vous ne parlez pas avec la personne à la direction de la santé?" Elle me répond : "Non". Je lui dis : "D'accord. Nous allons donc parler à cette personne."* [...] Nous avons commencé à nous entretenir avec la personne à la direction de la santé [...] puis on lui a expliqué comment ça fonctionne. Puis elle a dit : "Ah bon, c'est ça." [...] Et maintenant, ils discutent ensemble. » Après avoir relaté cette anecdote, la personne a insisté pour « *qu'avec les autres programmes, on puisse faire la même chose. Vous devez fonctionner ensemble pour vous assurer qu'aucun enfant ne soit laissé derrière.* »

D'autres personnes participantes ont aussi mentionné précisément le programme relatif au principe de Jordan, en relatant des anecdotes pour expliquer que ce « *service complémentaire* » avait permis aux programmes d'AGJE de mieux servir et d'aider les familles comptant des enfants « *autistes* » ou avec « *des besoins particuliers* » à obtenir le « *matériel* » nécessaire. Ces personnes ont affirmé que grâce au soutien offert par le programme du principe de Jordan, elles ont été en mesure « *d'embaucher du personnel* » et des « *spécialistes* ». Elles ont aussi « *offert des programmes pour [...] le personnel afin de permettre un meilleur travail avec l'enfant* ». Une personne d'une région

urbaine du NB a expliqué que « *comme il n'y a que 18 places et que nous avons 56 enfants de six ans et moins dans notre communauté, nous avons besoin de quelque chose* ». Cette personne a signalé que « *depuis que le principe de Jordan est entré en vigueur en 2018* », ils ont été en mesure de concevoir et d'administrer « *un programme d'intervention précoce offert au domicile de nos familles* ». Une autre intervenante d'une région urbaine du MB a aussi raconté une anecdote qui illustre la pertinence de la collaboration intersectorielle et des partenariats pour des programmes d'AGJE de qualité sur les réserves et les défis qui y sont associés :

J'avais deux objectifs. [...] La première année, je savais que je n'allais pas arriver à les atteindre. C'était difficile, simplement parce que lorsque nous avons essayé de trouver un espace, personne n'était même disposé à faire preuve d'ouverture d'esprit et à dire : « C'est vraiment une bonne idée; voyons voir ce que nous pouvons faire. » C'était toujours « Non, non, non. C'est l'affaire du centre de santé. » Puis, le centre de santé disait : « Non, non. Ça devrait être l'école. » Puis l'école disait : « Mais ils n'ont pas déjà ça à la garderie? » Puis la garderie disait : « Mais ça fait partie du programme d'aide préscolaire, ça, non? » Tout le monde se renvoyait la balle, parce que personne ne voulait se charger du programme des ressources familiales.

Les personnes participantes ont fait part de nombreuses anecdotes qui témoignaient de leurs divers efforts « *pour collaborer et combler les lacunes [...], et pour s'assurer que nos enfants obtiennent tout ce qu'il faut pour le meilleur départ possible.* » Une gestionnaire et praticienne d'un PAPAR et d'un programme préscolaire dans une région

rurale de la SK a, par exemple, parlé d'un partenariat par lequel leurs programmes, avec comme partenaires « la garderie », « l'école », les services « de proximité et de visites à domicile » et « les parents » travaillent tous ensemble et collaborent pour veiller à ce que les enfants « de la naissance à l'âge de quatre ans [...] et les services prénataux également » obtiennent « les bases dont ils auront besoin pour entrer à la maternelle, puis à l'école ». Une autre personne, d'une région rurale de la CB, a fait part d'une réflexion concernant un comité intersectoriel spécial sur le développement de la petite enfance qui avait « amorcé ses activités il y a bien, bien des lunes » et qui est ouverte à « quiconque œuvre auprès des enfants de la naissance à l'âge de 6 ans ou de la naissance à 18 ans pour les jeunes qui ont besoin de plus de soutien en raison de capacités diverses. » La personne explique :

Nous nous réunissons encore quelques fois par année, juste pour faire le point. L'une de nous a-t-elle quelque chose sur son radar? Avons-nous raté quelque chose? Y a-t-il des lacunes que nous devons combler et si c'est le cas, comment allons-nous faire? Nous faisons un remue-méninges et nous gardons contact. C'est essentiellement une discussion [...], on se réunit, on est attentives les unes aux autres et on se dit : « Bon, d'accord, voilà ce qu'on fait ici. Pourriez-vous utiliser un peu de ce que nous faisons ici et trouver quelqu'un pour le faire là-bas? » Alors, au lieu de se dire : « Ce qui est à moi est à moi et ce qui est à toi est à toi », nous sommes prêts à collaborer ici pour nous assurer de faire du mieux possible pour les enfants et les familles, tant sur le territoire qu'à l'extérieur. [...] Vous êtes toujours liée d'une façon ou d'une autre avec quelqu'un qui pourrait avoir besoin d'aide ou de soutien, ou qui est à la recherche de fonds.

Cette personne a parlé d'un centre de ressources mobile créé à la suite de ce partenariat et d'un besoin qui avait été défini :

Nous avions un autobus scolaire fantastique [...], qui avait été retapé et adapté pour servir de garderie itinérante. Ils avaient retiré tous les sièges, y avaient installé un cercle de rochers, ajouté des bancs afin que les enfants puissent s'asseoir, faire des activités artistiques et du bricolage, et il y avait beaucoup de jouets. C'était un atout formidable pour aller à la rencontre des familles qui sont éparpillées un peu partout sur le territoire. [...] C'était l'une des suggestions qu'ils avaient proposées il y a bien des

années et, en fait, ils ont retiré l'autobus de la route seulement cette année, parce qu'il ne répondait plus aux normes prévues par la loi pour continuer de rouler. [...] C'était un très vieil autobus scolaire. Alors, cette année, il n'est plus en service. Nous songeons maintenant à [...] comment nous allons continuer à acheminer l'éducation vers les enfants et les familles, alors que nous sommes conscients que les gens sont si éloignés les uns des autres. Il y a beaucoup de distance qui nous sépare les uns des autres.

Des personnes participantes ont parlé de partenariats dans le cadre desquels de multiples entités travaillent de concert pour veiller à ce que les familles aient accès aux services des spécialistes dont ils ont besoin. L'une d'elles, d'une région urbaine du QC, a parlé de l'importance du « lien entre la directrice générale de la garderie et les directions de la santé et/ou des services sociaux ». Cette personne a reconnu que « des activités ont lieu dans la communauté, et ils ne pensent plus aux enfants qui sont à la garderie. [...] Ces services leur passent tout simplement à côté. » La même personne ajoute : « Nous avons maintenant de bons résultats, car ils ont désormais le réflexe d'appeler à la garderie. "Eh nous avons un spécialiste qui vient [...] d'un grand centre. Il ne faut pas laisser passer cette occasion. Pouvons-nous faire quelque chose ensemble pour que ce soit bénéfique pour les enfants? C'est super." [...] Disons, par exemple, que vous avez un orthophoniste qui va venir, parce qu'il y en a très peu. Désormais, vous n'aurez plus ce problème, par exemple d'oublier les enfants qui sont à la garderie. » Cette personne convient aussi qu'un modèle de garderie « qui n'a pas un tel conseil d'administration, mais qui est plutôt intégré au conseil de bande » a recours à une approche qui a fait ses preuves en matière de collaboration avec les programmes de services de garde sur les réserves, principalement parce qu'« ils font partie, disons, des programmes d'aide préscolaire ou du secteur, et qu'ils sont avec le secteur de l'éducation. Alors, tous ces spécialistes vont simplement de l'école à la garderie. Ça n'a pas d'importance, parce que ce n'est plus, désormais, une question de financement. C'est une affaire de structure. »

Une directrice régionale assurant la supervision de plusieurs programmes d'AGJE dans une région rurale de la CB a indiqué : « Nous sommes très liés à [...] nos services d'intervention précoce. [...] Nous nous impliquons tous afin que les familles se sentent appuyées et, grâce à leur collaboration, nous sommes

en mesure d'avoir ces entretiens plus approfondis, particulièrement lorsqu'il est question de physiothérapie ou d'orthophonie, d'autorégulation et d'ergothérapie. » Une autre intervenante, superviseuse de programme dans une région rurale de la CB, a aussi dit pouvoir compter sur « *une équipe d'intervention précoce [qui] réunit le parent d'abord et avant tout, leur PAPAR, les thérapeutes et les personnes assurant la garde des enfants [...], qui travaillent avec l'enfant et dont le travail est guidé par les parents* ». Cette même personne a expliqué que : « *Nous travaillons à des objectifs qui ont été établis par les parents. Leur enfant participe aux programmes en services de garde. Alors, ensuite, ce sont uniquement les praticiennes au service de garde pour les éducatrices à la petite enfance qui identifient les retards possibles. Elles communiquent avec moi ou avec la thérapeute et nous intervenons. Si nous sommes d'accord avec elles, nous faisons une recommandation [...], puis je les dirige vers des thérapeutes.* » Une personne participante d'une région urbaine du MB est revenue sur la valeur que présentent la collaboration intersectorielle et les partenariats pour les programmes d'AGJE pour le bien-être des enfants et des familles de Premières Nations vivant sur une réserve :

L'interdépendance au sein de la communauté : c'est tellement important. C'est là que se trouve la clé du succès, lorsque l'école et le centre de santé, la garderie et le programme d'aide préscolaire, les services à l'enfance et à la famille, le principe de Jordan; lorsque tous ces éléments sont unis vers un objectif commun : avoir des enfants en meilleure santé. Quand je dis en meilleure santé, j'inclus aussi la culture et les traditions. [...] Un programme bien équilibré qui n'est pas uniquement soutenu par le principe de Jordan ou par les services de garde, et où tout le monde a à cœur le rôle de l'enfant d'âge préscolaire dans la communauté. Il ne s'agit pas de se donner des tapes dans le dos, tout le monde, à la fin de la journée. Il s'agit plutôt de la contribution de tous, d'apprécier le fait que nos tout-petits ont besoin d'être soutenus de la bonne façon. Peu importe qui en tire le mérite, ça n'a pas d'importance. [...] Il s'agit plutôt de soutenir [cette maman] d'une manière ou d'une autre, de lui offrir la possibilité de participer à des programmes au centre de santé en lui offrant le transport. Lorsqu'elle repart de là, après un programme de deux heures, elle se sent mieux dans sa peau. Vous savez? [...] Il s'agit de créer des partenariats dans les communautés, et faire preuve de cohérence est vraiment important.

Principaux obstacles et entraves critiques à des progrès dans les programmes d'AGJE

Durant les entrevues et les discussions de groupe, les personnes participantes ont fait mention de plusieurs obstacles majeurs et entraves importantes, non seulement à l'accès et à l'utilisation des programmes d'AGJE par les familles de Premières Nations vivant sur une réserve, mais aussi d'embûches qui nuisent à la progression de ces programmes. Les conclusions concernant ces obstacles et ces défis imposants sont présentées ci-dessous.

Défis liés à la bureaucratie

Des personnes participantes ont fait mention de quelques-unes des difficultés posées par la bureaucratie entourant les programmes d'AGJE sur les réserves. Dès le départ, elles ont admis que « *les dirigeantes sont débordées* ». Comme l'explique l'une de ces personnes, d'une région urbaine de la SK, « *Les directrices sont surchargées et déforcées. Et le système aussi. En fait, le système bureaucratique, entre les dirigeantes, les chefs et les conseils qui prennent des décisions, est encore en cours d'élaboration. C'est un peu comme s'ils devaient prendre et reprendre les décisions constamment. Ils ont peut-être rencontré les gouvernements. Ils ont rencontré les bailleurs de fonds, différents groupes. Ensuite, s'ils ne parviennent pas à susciter leur attention et à maintenir leur intérêt, de mon côté, je pencherais plutôt du côté du financement. "Eh bien, puisque nous n'avons plus eu d'autres nouvelles de leur part, c'est peut-être que ça ne les intéresse pas."* » En ce qui concerne les dirigeants des Premières Nations eux-mêmes, la même personne explique : « *Il y a tellement d'autres enjeux importants qui se présentent — le territoire, les changements climatiques, les tombes non identifiées. Dans quelle mesure la petite enfance peut-elle trouver sa place parmi toutes ces priorités? Quand nous sommes encore en train de composer avec des traumatismes vraiment complexes [...], il est difficile de passer simplement à autre chose et de se dire : "Voilà ce que j'aimerais voir dans mon programme."* Dans les ordres du jour des réunions, il est souvent très difficile d'inscrire des priorités touchant l'apprentissage et la garde de jeunes enfants. » Les personnes participantes ont reconnu la nécessité, pour l'AGJE, de figurer en permanence sur les ordres du jour afin d'assurer la viabilité des initiatives à ce sujet sur les réserves. Une intervenante d'une région rurale de la CB a relaté une anecdote à ce sujet :

Nous recevions auparavant un financement appréciable. [...] Nous disposions d'une grande somme d'argent qui nous était remise chaque année, à notre comité, qui répartissait l'argent et démarrait les programmes ou en comblait les lacunes. [...] Ce financement a été supprimé depuis. [...] Cette personne s'est donc retrouvée sans emploi, parce que le financement a été transformé en quelque chose d'autre et a été alloué ailleurs. Nous nous retrouvons donc dans une situation où nous aimerions que ça continue et que notre projet soit encore plus solide, mais vous savez quoi? Le programme pour les enfants de la naissance à six ans était énorme. Tout le monde crie : « zéro à six ans, zéro à six ans, petite enfance, petite enfance ». Et maintenant, on entend encore et encore « les jeunes, les jeunes, les jeunes », vous comprenez? Nous avons mis nos programmes en place alors, maintenant, les gens disent : « D'accord, tout se passe bien. Nous faisons un travail formidable. Nous sommes tous solidaires. » Mais d'autres personnes commencent à se dire : « D'accord, maintenant on va s'occuper des adolescents. Qu'est-ce qu'on a pour les jeunes? »

Une personne participante d'une région urbaine de la CB a souligné que « nous avons une excellente occasion, en ce moment, en raison de la transition vers la réconciliation, vers la gouvernance et vers l'autodétermination des Premières Nations [...], de modifier l'équilibre des pouvoirs » et de permettre aux communautés de Premières Nations de « prendre le contrôle de leurs programmes d'AGJE ». Parallèlement, toutefois, « avec ce pouvoir vient aussi la flexibilité et une possibilité de reconnaître que nous sommes qui nous sommes [...] et que cela peut nous limiter. Nous disons qu'il s'agit là de notre histoire, et bien que nous ayons la possibilité d'en changer le cours, nous ne faisons que la perpétuer. » Cette même intervenante estime qu'un facteur déterminant à cet égard est le fait que, en tant que membres des Premières Nations, « nous ne savons que ce que nous savons et ce que nous avons vécu au cours de notre vie ». Une anecdote confiée par une autre participante d'une région rurale du NB offre un bon exemple de certaines des difficultés bureaucratiques auxquels sont confrontés en permanence les familles de Premières Nations et les programmes d'AGJE sur les réserves :

La raison pour laquelle il [notre programme d'AGJE] a commencé, il y a cinq ans, est qu'il n'y avait aucune relation avec le gouvernement de la province. Pour qu'un enfant puisse bénéficier d'un service d'intervention précoce, nous devions payer. Mais toutes les autres personnes au Nouveau-Brunswick n'ont pas à payer. [...] C'est là un défi politique immense — que ces services soient offerts à tous les Néo-Brunswickois, mais pas aux enfants et aux familles des Premières Nations. [...] Nous avions une famille qui voulait avoir accès à un service [...] qui est offert dans tout le Nouveau-Brunswick. Les Néo-Brunswickois n'ont pas à payer. [...] La famille a appelé pour définir le type de services dont nous avons besoin, et cette consultation a coûté 400 dollars — un montant qui a été payé par le principe de Jordan. [...] Nous savons que le principe de Jordan paie pour la différence, mais le problème est que ce sont aux familles de trouver elles-mêmes où s'adresser. [...] C'est un obstacle pour les familles. Ensuite, un autre obstacle est le fait [...] que les familles vont vers ces services et que ceux-ci ne sont pas appropriés sur le plan culturel. Ce fut donc à nous de trouver quels services peut offrir la province afin de répondre aussi aux besoins particuliers de nos enfants, puis d'essayer ensuite de créer des programmes similaires, mais destinés à nos communautés. Voilà comment [notre programme d'AGJE] a commencé. Lorsque nous avons essayé de comprendre cette difficulté, nous sommes revenus à la Loi sur les services à l'enfance et à la famille. [...] On y trouve un article qui précise que les services sont



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 1331778950

offerts à tous les Néo-Brunswickois, sauf si vous êtes incarcéré, que vous vivez dans une autre province, ou que vous vivez dans une communauté des Premières Nations ou en faites partie. Nous avions une maman dont l'enfant fréquentait une garderie hors d'une réserve. Elle préparait une demande de subvention. [...] Lorsqu'ils ont constaté qu'elle était membre d'une Première Nation — elle vivait hors d'une réserve et ne vivait pas dans la communauté — on lui a refusé l'accès au financement offert par le biais de cette subvention.

Des personnes participantes ont parlé des restrictions imposées aux immeubles quant à la capacité d'accueil des programmes comme d'une autre difficulté engendrée par la bureaucratie. L'une de ces personnes, d'un organisme partenaire d'une région urbaine du QC, a par exemple raconté une anecdote concernant une visite d'un « programme d'aide préscolaire financé [par le gouvernement fédéral]. » À ce sujet, elle a déclaré : « Ils m'ont montré l'édifice et m'ont précisé pour combien de jeunes le financement était versé dans le cadre de ce programme, c'est-à-dire combien d'enfants le programme pouvait accepter. Ils ont dit : “Mais nous leur avons seulement fourni un immeuble pouvant accueillir X enfants.” » La même personne a souligné que « la subvention qu'ils reçoivent vaut pour 40 enfants, mais leur immeuble ne peut accueillir que 20 enfants; c'est l'immeuble que le gouvernement fédéral leur a donné. Il y a donc beaucoup de malentendus de ce genre. Il n'y a pas beaucoup de supervision et très peu de soutien. On pourrait dire que cela signifie qu'ils sont autonomes et qu'ils ont de la flexibilité. »

Des personnes participantes ont fait mention du manque de considération pour la transparence et pour un partage efficace de l'information avec les communautés de Premières Nations. Une personne d'une région rurale de la CB, par exemple, a mentionné, à propos de la surveillance administrative liée à la délivrance de permis et à la réglementation, « qu'il semble y avoir des organismes de réglementation qui sont hors de portée, mais qui sont connectés d'une manière ou d'une autre. [...] Ils doivent se montrer un peu plus transparents quant à leur rôle ou à leur champ de compétence, et à l'accès à qui ils sont. » Une autre intervenante, d'une région rurale de l'AB, a déclaré : « Ils ont un programme éducatif. [...] Nous commençons



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 2181675251

tout juste à nous y intéresser. [...] J'en ai entendu parler récemment, alors que j'étais en train de remplir le formulaire de demande et que je faisais toute la démarche auprès de la province. Je n'en avais jamais entendu parler auparavant. Nous avons notre programme d'aide préscolaire aux Autochtones. Nous avons un programme pédagogique comme tel, par leur intermédiaire, mais jamais je n'avais entendu parler de ce programme appelé Flight [le cadre d'apprentissage et de garde à la petite enfance de l'Alberta] avant de vérifier ce qu'ils exigeaient pour les services de garde et les programmes d'aide préscolaire hors des réserves. Je n'en avais aucune idée. » Une intervenante d'une région urbaine du QC a souligné la nécessité d'une traduction plus rapide — du français vers l'anglais, dans le cas qui nous occupe — des directives du programme. Comme l'explique cette personne : « Je pense que nous pourrions en voir beaucoup plus. Aussi, la question de la langue. Vous avez les anglophones. Ils n'ont pas les mêmes guides. Ils n'ont pas la même information. Il y a un délai entre le français et l'anglais. Il peut s'écouler, cinq, six mois, avant qu'il l'obtienne. Ils sont donc en retard, à un moment donné. »

Des personnes participantes ont évoqué la façon dont « certaines voies de financement [...] sont conçues pour le démarrage d'un programme, pour le maintenir, pour payer les factures de votre programme, acheter du matériel, mais [...] on n'a pas les fonds pour offrir les allées et venues vers et de ces programmes. » Selon une personne responsable de la supervision d'un programme régional d'AGJE dans une région rurale de

la CB, « Il y a un manque à cet égard, car beaucoup de familles ne vivent pas ici. Nous devons nous déplacer pour aller les voir. » Cette même personne, en pensant aux défis bureaucratiques à cet égard, a affirmé :

Nous devons utiliser nos propres véhicules, ou en louer pour nous rendre sur place. Personne ne veut utiliser sa propre voiture ou son camion pour aller sur les routes de l'arrière-pays. [...] J'ai cherché partout. Je n'ai pas trouvé de financement pouvant être appliqué à des véhicules. Comment pouvez-vous soutenir vos familles lorsque vous ne pouvez même pas vous rendre chez elles? Je n'ai pas pu trouver d'aide financière me permettant d'acheter ou de louer un camion afin que mon personnel puisse compter sur un véhicule fiable pour se rendre dans le territoire.

Une autre intervenante, d'une région urbaine du QC, a posé la question : « À un certain moment, on se demande quand on va enfin prendre des décisions sur ce qui convient à notre communauté, sur ce dont nous avons besoin et sur ce dont les enfants ont besoin, au lieu d'essayer de nous ajuster pour convenir aux enveloppes accordées par les ministères. » Parallèlement, toutefois, cette même personne a affirmé que « Quand nous ne sommes pas d'accord avec quelque chose, nous nous arrangeons pour que cela se sache. Nous n'adhérons pas à certaines choses. [...] Nous ne le ferons tout simplement pas. Nous ne ferons pas certaines choses uniquement dans un but d'apaisement. Nous ne ferons pas quelque chose parce qu'on nous a dit que c'est la loi. Ou encore, si ça n'a pas de bons sens pour nous et que nous ne sommes pas d'accord, nous allons certainement nous défendre. Souvent, nous déciderons de ne pas nous rallier à quelque chose qui va à l'encontre de ce que nous sommes en tant que peuple ou qui est contraire à nos valeurs, et tout le reste. » À titre d'exemple, cette même intervenante a confié :

J'applique des ratios différents de ceux que veut le ministère. Je pense qu'une personne qui se spécialise dans le counseling lié aux soins spéciaux fait partie intégrante de l'équipe. Une personne qui offre du counseling en soins spéciaux est, selon moi, une personne compétente. Pour eux, ces personnes ne sont pas qualifiées parce qu'elles n'ont pas étudié pour être EPE. C'est le genre de chose que nous pouvons laisser de côté. [...] Plus récemment, une évaluation globale a été mise en place [...] et lorsqu'elle a lieu, ils viennent

et ils évaluent le programme. [...] C'est une exigence. Je leur dis alors, « Non. Nous ne ferons pas cela. Nous n'allons pas faire venir un étranger qui va s'asseoir dans une classe et évaluer. » Voyez-vous? Nous le ferons à notre façon. Nous le ferons d'une manière respectueuse. Nous utilisons l'une de nos superviseuses, qui entre et qui observe ce qui se passe dans la classe. Cela semble simplement plus logique pour nous.

Des personnes participantes ont fait part de sentiments similaires, tels que « pour nous, par nous » et « ce doit être un partenariat » ou encore « nous devons cesser de nous fier à des éléments extérieurs qui viennent ici pour nous dire comment faire les choses », particulièrement puisque, en tant que membres des Premières Nations, « nous savons comment faire cela pour nos propres enfants et nos familles ». Cela dit, toutefois, d'autres personnes participantes ont également déclaré être « extrêmement adaptables et capables de s'approprier quelque chose de la meilleure manière possible ». Une directrice en AGJE d'une région urbaine du QC a affirmé par exemple : « Ce qui se passe, c'est que le ministère va [...] publier quelque chose, puis nous l'évaluerons et nous déciderons si cela nous convient. Dans la négative, nous trouverons quelque chose que nous pourrions adapter ou adopter et qui sera plus pertinent pour nous. Par exemple, le ministère exige que ces profils de la progression des enfants soient faits d'une certaine façon. Nous ne les faisons pas comme le ministère estime qu'ils doivent être faits, mais nous en faisons notre propre version. Nous suivons ces directives en grande partie, mais nous ne nous y conformons pas systématiquement jusque dans les moindres détails. » Comme l'a expliqué une personne participante d'une région rurale de la SK : « Une programmation de qualité correspond aux composantes que nous devrions enseigner [aux enfants des Premières Nations sur les réserves]. Nous lui ajoutons notre perspective, en tant que membre des Premières Nations; c'est là une part importante de l'identité des enfants membres des Premières Nations. » D'autres personnes participantes ont néanmoins fait part de leur frustration devant une telle façon de faire. Une praticienne en AGJE d'une région rurale du NB a indiqué :

Nous avons toujours été dans une position où on nous disait « voici les règles à suivre ». Voici ce que nous devons faire, et voilà les résultats et les statistiques qu'ils exigent de notre part. Ça n'a jamais été à

propos de nous. Ça n'a jamais rien eu à voir avec notre sentiment de fierté ou notre sens des réalisations au sein de la communauté. Ils n'ont pas à savoir ce genre de choses. Ils veulent juste avoir quelque chose qui a été créé par une personne quelque part à Cuba ou à Porto Rico, ou là où ils conçoivent ce genre de trucs, et ensuite ils nous envoient toutes ces jolies boîtes. On nous dit de les utiliser. Nous n'avons pas vraiment notre mot à dire à ce sujet. [...] Nous devons réfléchir à ce qui va fonctionner pour nous, à ce qui sera une réalisation pour les enfants et les familles — et pas seulement à des chiffres sur un bout de papier ou à des cases à cocher.

Des personnes participantes, revenant sur certaines difficultés associées à la bureaucratie, reconnaissent que « oui, les choses s'améliorent », mais « qu'il y a encore place à l'amélioration ». L'une d'entre elles, d'une région rurale du NB, a affirmé : « Nous ne voulons pas changer leurs façons d'apprendre ou de faire les choses. Nous ne voulons pas non plus qu'ils changent les nôtres. Mais nous voulons cheminer ensemble. » Une autre intervenante, d'une région urbaine de la CB, a reconnu les possibilités et l'importance de l'éducation dans ce contexte :

L'occasion qui s'offre à nos nations est cette autonomie qui nous permet de dire que « pour notre nation, nous procéderons ainsi. » J'espère toutefois qu'il ne s'agit pas d'un mécanisme instauré par défaut, qui nous force à faire les choses de cette façon parce qu'il n'y a rien d'autre. [...] Il y a là une formidable occasion d'être des modèles positifs, d'être ceux qui disposent de l'autonomie nécessaire pour agir ainsi. Nous avons l'autorité. [...] Si je remets quelque chose en question, [...] je veux avoir de bons arguments qui expliqueront pourquoi, et être ce modèle et dire : « Parce que notre nation croit en cela et y accorde de la valeur, nous choisissons de procéder ainsi. » Il s'agit donc d'exprimer comment et pourquoi, au lieu d'aller vers la confrontation et la colère, et de dire : « Non, nous voulons simplement faire les choses à notre façon, parce que c'est notre choix. » Nous devons plutôt renseigner le monde à ce sujet et dire, « Oui, nous choisissons cette voie, parce qu'elle est la mieux adaptée à nos communautés et que nous savons et comprenons que nos enfants sont en bonne santé et en sécurité si nous procédons ainsi. »

Défis liés à la réglementation

Des personnes participantes ont fait état de certaines difficultés liées à la réglementation associée aux programmes d'AGJE de qualité sur les réserves. Elles ont mentionné entre autres que « la réglementation et les exigences en rapport avec l'éducation à la petite enfance ne commencent pas, généralement, avant que les enfants aient deux ou trois ans » et ont affirmé que « les règlements et les normes [...] n'incluent pas de réglementation, de directives ou de paramètres dignes de ce nom concernant des formes alternatives de garde d'enfants ou d'éducation à la petite enfance » et que « dans les réserves, il y a très peu de réglementation et il n'y a pratiquement aucune relation entre les provinces et les services offerts sur les réserves, pour ce qui est de ces règlements et de ces normes ». Pour une intervenante d'une région urbaine du QC, « la plus grande difficulté est liée à la cohérence ». Comme elle l'explique : « Bien que l'on reconnaisse les normes et qu'on les respecte dans une certaine mesure, [...] le plus important problème est que, dans les services offerts sur une même réserve, le soutien apporté n'est pas le même dans tous les cas. Une garderie sur une réserve peut avoir un permis et fonctionner parce qu'elle est en bons termes avec la province ou qu'elle a vraiment une bonne directrice, alors qu'une autre juste à côté peut être dans une situation complètement différente. [...] Cela ne veut pas dire que certains de ces paramètres n'existent pas ou qu'ils ne sont pas respectés. Des efforts louables sont déployés. Mais [...], comme ce n'est pas nécessairement réglementé [...] il y a un flou dans le maintien des responsabilités. »

Des personnes participantes ont affirmé qu'elles disposaient bien « d'un ensemble de normes » et qu'elles avaient bien « des directives précises » ou des « normes de fonctionnement » qu'elles respectaient, notamment « un ratio éducatrice-enfants, un nombre d'enfants en fonction des dimensions de la pièce », et « même des directives pour l'usage des médias sociaux, le signalement d'incidents, et ce genre de choses ». Une intervenante d'une région urbaine de la SK a déclaré que : « La réglementation a toujours existé. [...] Nous savons qu'il y a une certaine quantité d'espace qui est appropriée pour un enfant. [...] Il est bon d'avoir un espace clôturé pour permettre aux enfants de jouer dehors, car les petits, par définition, vont explorer en profondeur. [...] Pour quelques réserves, certaines de ces règles pourraient ne pas s'appliquer. Et pour les autres, [...] elles pourraient prendre une forme

différente. Ce pourrait être le cas si le centre se trouve dans une école. Dans ce cas, ils vont donc suivre les normes propres à l'immeuble qui l'abrite. [...] Nous vivons dans un monde où la sécurité incendie est importante. Nous nous soucions donc de savoir si l'immeuble répond aux normes adéquates en ce sens. »

Des personnes participantes ont signalé que « *tous les programmes de services de garde d'enfants [...] n'ont pas à détenir un permis. Ceux qui le doivent sont ceux qui sont régis par la réglementation sur les permis de services de garde. Nous devons respecter cette réglementation pour pouvoir garder notre permis.* » Les personnes participantes associées à des PAPAR ont aussi mentionné le respect des directives fédérales établies pour « *le PAPAR qui est le même dans toutes les communautés à travers le Canada, pour garantir une programmation de qualité, et des places suffisantes, que nous pourrions offrir à nos enfants* ». En dehors de « *la loi provinciale qui s'applique aux services de garde* », et des « *lignes directrices pour les programmes d'aide préscolaire sur les réserves* », certaines personnes participantes ont dit utiliser « *les directives liées à l'ISGPNI (l'Initiative de services de garde pour les Premières Nations et les Inuits) [...] qui concernent l'apprentissage et la garde de jeunes enfants* » et les « *directives pour les programmes que publie le gouvernement fédéral* ». D'autres intervenantes ont dit avoir recours aux « *mesures d'évaluation et d'amélioration de la qualité (EAQ)* », et d'autres encore ont affirmé avoir recours aux « *valeurs de base* », aux « *normes* » des programmes et à d'autres « *politiques et procédures [spéciales] qu'elles avaient elles-mêmes élaborées* ».

On a demandé aux personnes participantes dans quelle mesure la législation provinciale et les normes réglementaires ont une incidence sur les programmes pour la petite enfance sur les réserves. La réponse typique obtenue était « *elles n'ont aucune incidence; elles en auraient seulement dans le cas où nous avons un permis* » ou « *si [les programmes] fournissent des services de garde en groupe en ayant un permis ou des services de garde* », puis que « *la question des permis s'étend aux réserves et à la participation à cette réglementation* ». Peu importe que leur service de garde ait un permis ou non, ces intervenantes ont cependant déclaré « *utiliser la réglementation provinciale sur les services de garde comme base pour déterminer si nous pouvons faire mieux pour nos enfants et leurs familles* ». Comme l'a expliqué une



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 2181675300

personne participante d'une région urbaine de la CB : « *Il s'agit de normes minimales. Nous insistons auprès des programmes avec lesquels nous travaillons sur le fait qu'il est facile de respecter de telles normes. En fait, nous devrions les surpasser. [...] Il est facile d'obtenir un permis parce qu'il est délivré à l'aide de normes minimales. Si nous estimons que nous ne pouvons pas les respecter... pourquoi? Il s'agit de normes minimales en santé et sécurité. Faisons en sorte de les dépasser et montrons que nous sommes capables et que nous allons montrer ce que devrait être le modèle.* »

Des intervenantes ont fait mention de choses comme « *les politiques de RH* », « *les inspections de l'immeuble* » et « *la vérification des alarmes d'incendie* » et ont parlé d'un « *inspecteur de la santé qui vient et vérifie notre immeuble et notre cuisine* » afin de s'assurer que « *nos congélateurs et nos frigos sont réglés à la bonne température* »; elles ont mentionné qu'une « *diététiste vient nous voir* » et ont parlé d'une « *certaine personne qui vient et [...] qui s'occupe d'obtenir un permis pour votre garderie. [...] Elle se présente et elle dit, "OK, bon, vous devez avoir un menu ici."* » Et « *vous devez avoir ceci, ici.* » Une personne d'une région rurale de l'AB

a toutefois précisé que « nous ne sommes pas vraiment dans l'obligation de faire quoi que ce soit, mais ce sont des choses que nous faisons quand même. [...] Nous suivons ces règles. Nous n'avons pas à le faire, mais nous le faisons. Nous ne sommes pas obligés de faire venir cette personne une fois par année, mais nous le faisons, simplement pour nous assurer que tout est bien sécuritaire. » Une autre personne participante, d'une région rurale du NB, a déclaré que « la province dispose d'un système de délivrance des permis qu'elle voudrait voir adopté par les communautés de Premières Nations, mais nous voulons démontrer que dans une communauté, même si nous n'avons pas de permis, nous sommes réglementés. » Cette même personne a expliqué :

Nous sommes réglementés par le gouvernement fédéral afin de garantir que nous contribuons à l'apprentissage à la petite enfance et aux services de garde et que nous prenons l'initiative, parce que nous voulons aussi de la qualité pour nos centres. Nous voulons simplement que ce soit les membres des Premières Nations qui en aient le contrôle. [...] Nous pouvons nous tourner vers la province pour des lignes directrices, pour voir ce qui est fait dans la province pour qu'un centre obtienne un permis. Nous pouvons faire la même chose dans la communauté, mais cela doit venir de la communauté elle-même. Cela doit venir du personnel de première ligne, parce que ces personnes ont à cœur l'intérêt primordial de ces enfants. Elles savent. [...] Et qu'en est-il des normes et des lignes directrices que vous utilisez pour vos centres? Quel code du bâtiment utilisez-vous? En quoi consistent vos politiques pour les RH? [...] Nous avons ces choses-là dans nos communautés. Il se peut que nous ne disions pas officiellement que nous avons un permis, mais nous sommes bel et bien réglementés.

Des personnes participantes ont indiqué que le principal incitatif à « obtenir un permis » auprès du gouvernement de leur province est « l'argent que nous obtenons pour le personnel et qui nous permettra d'augmenter les salaires, parce que [...] l'argent est toujours un problème quand il est question d'être en mesure de garder du personnel de qualité. La rémunération est un problème. » Une autre personne participante, d'une région éloignée de la CB, a déclaré que « Nous devons avoir un permis provincial pour pouvoir recevoir des fonds pour les droits, de l'argent pour notre fonctionnement, pour augmenter les salaires,

et ce genre de choses. [...] Si nous n'avions pas de permis, nous ne pourrions pas obtenir ce financement. » Une autre personne, d'une région rurale de la CB, a fait remarquer que « C'est uniquement s'ils veulent faire toute la démarche. Ils peuvent choisir s'ils veulent ou non obtenir un permis. Je sais que dans ma communauté, nous avons un Programme d'aide préscolaire aux Premières Nations qui n'est pas assorti d'un permis. [...] Nous n'avons pas accès au type de financement auquel a accès un programme de service de garde avec permis, qui comprend ce salaire bonifié pour les EPE et le financement — ces autres subventions qui sont disponibles pour les programmes de garde d'enfants qui ont un permis. [...] Il suffit d'avoir quelqu'un dans l'équipe pour mener ce changement. [...] Je me suis penchée sur la question et nous avons discuté de la possibilité d'obtenir un permis. Puis je suis partie et il n'y a jamais eu de suivi à cet effet. » La même personne a ajouté que les exigences d'obtention du permis dans sa province pour les programmes d'AGJE sur les réserves « étaient atteignables, bien sûr », mais qu'il fallait « simplement quelqu'un [dans la communauté de Premières Nations] qui voulait la même chose. »

Parallèlement, toutefois, une autre intervenante, d'une région rurale de l'AB, a expliqué que « Nous nous apprêtons à passer par la province, par le biais de notre garderie. Nous avons décidé, en tant que nation, de ne pas emprunter cette avenue. C'était uniquement parce que la province aurait pu ajouter au salaire de nos travailleuses. Mais le problème est qu'il est très difficile d'avoir un permis de la province. [...] J'ai réuni tout ce qu'il fallait, puis notre chef et notre conseil ont décidé que : “non, nous n'allons pas faire ça. Pourquoi voudrions-nous que le gouvernement de cette province gère notre garderie?” » Une autre personne participante, d'une région rurale du NB, a expliqué que cet aspect du processus de délivrance des permis provinciaux est « la solution la plus facile », et a dit estimer que « l'amélioration de la qualité est un élément pour lequel les Premières Nations ne sont pas admissibles à ce supplément salarial, car nous vivons sur une réserve et nous avons des voies de financement distinctes. Mais aucune ne se compare à ce que l'on reçoit, à l'extérieur des réserves, dans toutes les autres provinces. [...] C'est une augmentation importante des salaires. Nous n'y avons pas accès. Il est toutefois question que si nous nous décidons et que nous voulons obtenir un permis provincial, nous soyons admissibles et nous pourrions les obtenir [ces fonds supplémentaires]. [...] Du genre : “vous pouvez

obtenir cet argent pour vos employées, qui recevraient un salaire correspondant aux normes provinciales, si vous vouliez obtenir un permis de la province.” Donc, si nous voulons cet argent supplémentaire, “Vous allez devoir travailler avec nous.” C’est encore et toujours la même chose — notre contribution, notre participation, puis ils diront : “Oui, j’ai fait ceci. Oui, j’ai fait cela.”. Mais nous verrons avec la suite des choses. »

Des personnes participantes ont reconnu que « *devoir sauter à travers tous les cerceaux* » (au sens de franchir toutes les étapes) et le fait de ne pas être « *les personnes qui déterminent et décident [ce qu’est la qualité de nos centres]* » constitue un frein important à l’obtention d’un « *permis provincial* », surtout depuis qu’ils ne s’attardent qu’à la santé et aux normes » et qu’ils « *ont tendance à prendre en charge tous les aspects liés à la structure, à la charpente* » et « *ne s’intéressent pas au contenu du programme éducatif ni au maintien de la perspective autochtone* ». Pour une personne participante d’une région rurale du NB, obtenir un permis du gouvernement de la province signifie que « *nous ne pourrions pas ramener de gibier et le servir comme repas. Les enfants ne pourraient pas nous aider à dépecer un orignal. Tout ce qui est réglementé par la province, nous ne serions plus en mesure de le faire; c’est la raison pour laquelle nous ne sommes pas admissibles et nous n’obtiendrons jamais de permis de ces personnes.* » Une autre intervenante, d’une région rurale de l’AB, a déclaré : « *Ils exigeaient que nous fassions appel à une personne de la province pour effectuer l’inspection de notre immeuble et nous devons payer un gros montant, alors que nous avons déjà [...] un organisme qui travaille pour toutes les nations et qui pourrait venir, et ils font cela gratuitement, car cela fait partie de leur travail. Mais ils ne sont pas assez bons pour la province. Ils voulaient que leur personne du gouvernement vienne ici et alors, on s’est dit : “OK, eh bien, ça ne va pas fonctionner pour nous.”* »

Des personnes participantes ont aussi fait mention du « *choc culturel* » et des disparités dans les « *manières de connaître et d’être* » qui existent entre les communautés de Premières Nations et les organismes de réglementation provinciaux. Une intervenante d’un organisme de surveillance d’une région urbaine du QC a partagé une anecdote qui illustre bien cette difficulté :

Vous avez la garderie, puis vous avez les lois provinciales qui s’appliquent à la garderie, puis vous avez la réglementation. [...] C’est difficile parce que,

maintenant, vous devez avoir un terrain de jeu, mais quand vous leur dites que : “Nous, on emmène les petits dans la forêt tous les jours”, ils vous répondent : “Non, ce n’est pas pertinent.” C’est un peu bizarre de voir ça — la province avec sa grille d’évaluation. [...] Quand nous allons dans les communautés avec cette grille, il y a beaucoup de composantes ou de services que nous ne devrions pas offrir, parce que cela ne correspond pas à leur point de vue. [...] Disons que pour la province, vous devez avoir un terrain de jeu. [...] Vous avez un espace où vous pouvez aller quand vous allez dehors. Mais qu’arrive-t-il si, dans une communauté, surtout s’il s’agit d’une communauté éloignée, un terrain de jeu est si coûteux que, parfois, il n’y a que le strict minimum? Ils ne vont pas s’en servir. Ce qu’ils feront plutôt, ils iront [...] dans la forêt et près de la rivière. Ils vont occuper le territoire, mais si vous envoyez un inspecteur, il vous dira : “Non, non, non, non. Ce n’est pas bon. Vous devez repenser votre façon d’utiliser le terrain.” C’est du genre : “Vous devez rester dans le terrain de jeu.” C’est là que se produit le choc culturel.

Des intervenantes ont mentionné les difficultés associées aux restrictions réglementaires visant l’utilisation des « *porte-bébés traditionnels* » et indiqué que « *si nous voulons mettre en place des programmes adaptés à la culture [de la clientèle], ces articles devraient être permis dans le centre également* ». Elles ont parlé des difficultés rencontrées avec les politiques interdisant « *la non-utilisation de couches jetables qui mettent plus de 500 ans à se décomposer* » et « *les lettres reçues pour déplorer les inconvénients associés aux couches en tissu* ». Elles ont souligné « *toutes ces normes sur la nutrition, établies par quelqu’un d’autre et qui finissent par être imposées à tout le monde* » de même que tous les « *trucs associés aux bâtiments* ». Les personnes participantes ont convenu « *qu’il pourrait être nécessaire d’avoir certains accommodements* » pour les programmes d’AGJE offerts sur les réserves, par exemple dans les cas « *où les enfants de Premières Nations peuvent dormir davantage dans une structure faite comme un hamac au lieu d’un lit de bébé* », parce que « *vous risquez de faire plus de mal en respectant cette norme provinciale qu’en cherchant une façon de l’adapter sur le plan local* ». Comme l’a mentionné une personne participante d’une région urbaine de la SK, « *Il peut y avoir des conflits et il s’agit de normes différentes, mais [...] il arrive que les normes provinciales ou territoriales soient obsolètes et ne soient pas en phase avec les relations qui sont en train de s’établir avec les Premières Nations pour dire : “Eh, c’est comme ça que nos enfants dorment.” [...] Croyez-le ou non, ils vont*

d'abord dire : « Non. C'est interdit. » » Une autre personne, d'une région urbaine du QC, a donné un exemple : « Prenez une installation financée par le gouvernement [provincial] » et ce centre « veut ajouter un Programme d'aide préscolaire aux Premières Nations, qui serait offert dans le même immeuble ». La personne a expliqué que : « Vous allez quand même avoir besoin d'installer une porte pouvant être verrouillée. [...] C'est tellement contraire à nos façons de faire, parce que tout le reste est ouvert. Vous devriez interagir. Je comprends qu'on parle ici de la sécurité des enfants, mais quand vous avez grandi dans une famille nombreuse [...] cela nous éloigne de notre manière d'être. C'est un peu comme si on brisait le concept de famille qui est le nôtre. »

Certaines personnes participantes ont relaté des incidents où les organismes de réglementation : « ont déterminé que nous n'avions pas le droit de servir des aliments traditionnels, comme le poisson séché ou mis en conserve qui avait été traité en dehors du centre. » Une personne participante d'une région éloignée de la CB a par exemple déclaré que : « Nous avons eu de la difficulté à mettre en place notre programme de repas chauds le midi et à fournir des aliments traditionnels pour ce programme. Nous avons des familles qui voulaient nous donner des conserves et des pots avec notre saumon, mais les autorités chargées des permis ont dit : "On ne sait pas si ces produits ont été préparés correctement." Nous, on a dit : "Oh, mais nous savons à quoi ressemblent et ce que sentent les aliments qui n'ont pas bien été mis en conserve, et nous faisons confiance à cette famille, qui partage les aliments qu'elle a récoltés pour nos fêtes ou pour nos repas chauds le midi." [...] Alors ils ont dit : "Vous devez acheter du poisson à l'épicerie et des conserves dans les rayons pour pouvoir en servir à votre centre." » Une autre personne, d'une région rurale de la CB, a expliqué :

Nous devons encore demander une autorisation pour consommer nos aliments dans les centres. Ils veulent que nous utilisions des aliments du commerce, transformés commercialement et identifiés comme tels. Ils doivent porter une étiquette et tout le reste, alors que nos aliments n'en sont pas nécessairement dotés. Notre saumon mis en conserve ne serait pas permis dans le centre. Notre viande d'orignal ne serait pas permise dans le centre. [...] Nous pourrions être en mesure d'obtenir du bison haché, car il est possible d'acheter de la viande de bison hachée et transformée dans le commerce. Ils peuvent l'autoriser. Aussi, aller sur le territoire et cueillir nos légumes et nos racines



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 144326220

et les aliments que nous mangeons normalement [...] ils n'autorisent pas cela pour le moment. [...] Ce sont nos agents au traitement des permis — provincial et fédéral. [...] Ils ont cette règle stricte voulant que les choses doivent être faites de cette façon. Ils vont vous donner un avertissement. Vous allez aussi recevoir des lettres d'avertissement. Il faut être très prudent. Et si ça continue, vous allez assurément perdre votre permis pour la nourriture. Vous perdrez le droit d'exploiter une cuisine. [...] Les aliments sont interdits s'ils ne sont pas transformés adéquatement. C'est un gros "X" rouge. Ce serait donc des trucs tels que des galettes de bœuf hachés pour les burgers, fabriqués dans les magasins, ou des palourdes et du saumon en conserve dans les grandes marques connues.

Une autre personne interviewée, d'une région rurale de la CB, a déclaré, considérant l'utilisation des aliments traditionnels dans les programmes d'AGJE comme un reflet de l'identité des peuples des Premières Nations, que « c'est un peu délicat aussi parce que, bien sûr, lorsque vous cherchez à garantir la salubrité des aliments, et que l'on vous dit que vous ne devez pas consommer de gibier, et que vous ne devez pas manger ceci ou cela, mais que ces produits font partie intégrante du mode de vie de la communauté autochtone concernée... Ce sont des pêcheurs. Ce sont des chasseurs. Ce sont des cueilleurs. N'est-ce pas? Alors, ce sont là tous les éléments que nous devons nous assurer d'avoir dans notre espace : leurs aliments

traditionnels. » Une personne participante d'une région urbaine du QC a signalé que le MB est une province où les dirigeants des Premières Nations ont adopté des lois qui permettent l'utilisation d'aliments traditionnels dans leurs programmes d'AGJE. Cette personne a indiqué que : « *La semaine dernière [...], j'ai rencontré une personne du Manitoba. Ils ont adopté leur règlement — les chefs. Il s'applique dans toutes les communautés [de Premières Nations]. Donc, ils peuvent utiliser tous les aliments qu'ils veulent, tels que le poisson, le gibier, ainsi de suite. Alors j'ai dit : "Excellent. Je veux avoir une copie de cela parce que c'est une chose à laquelle nous devrions songer."* Oui. Alors leurs lois — les lois du gouvernement provincial, je veux dire — limitent la culture et les activités traditionnelles, il n'y a pas de doute. »

Des personnes participantes ont exprimé de vives inquiétudes à l'égard des « *vérifications de casier judiciaire* » et des « *vérifications des antécédents* » exigées pour le personnel des programmes d'AGJE et pour les bénévoles qui participent à ces programmes sur les réserves, en particulier lorsqu'il s'agit d'ainés ou de gardiens du savoir qui « *viennent et qui travaillent avec les familles et les enfants.* » Comme l'a expliqué une personne d'une région urbaine du QC, « *C'est parfois difficile, aussi. [...] Si vous avez un casier judiciaire, par exemple si vous avez été arrêté pour conduite avec les facultés affaiblies par l'alcool, des choses comme ça. Ils vérifient tellement de choses que parfois, cela empêche certaines personnes d'y aller et de faire le travail, alors qu'elles seraient en mesure de l'accomplir. Il y a parfois certaines restrictions en ce qui concerne qui peut se rendre là-bas.* » Une autre personne interviewée, d'une région éloignée de la CB, a déclaré : « *Un autre exemple de ce que les permis nous ont forcés à faire est que chacun de nos aînés a dû subir une vérification de casier judiciaire. Je ne sais même pas quel terme utiliser pour ça, mais les aînés ont réagi en disant : "Quoi? J'enseigne la langue! Je suis un gardien du savoir traditionnel! Pourquoi dois-je fournir une vérification de ce genre et un billet du médecin pour dire que je suis capable, physiquement et mentalement, de travailler avec des enfants... et un curriculum vite?" Vous voyez? Ce genre de choses. Tout ce qu'ils veulent faire, c'est être là avec les enfants, leur enseigner la langue. Ce n'est pas comme si on les laissait seuls avec des enfants. Ils sont là pour la portion des activités consacrée à la langue!* »



Des personnes participantes n'ont pas tardé à souligner qu'« *avec les aînés, les casiers judiciaires [...] vont totalement à l'encontre de nos croyances et de la capacité de nos aînés à participer à nos programmes.* » Comme le confiait une personne d'une région rurale de la CB, « *Il arrive que certains de nos aînés n'aient pas un passé irréprochable, et cela risque d'être signalé lors d'une vérification de casier judiciaire. Une fois qu'ils ont un casier judiciaire, nous ne pouvons pas les admettre à l'intérieur. [...] Nous, dans nos communautés, nous savons qui ne peut pas être admis dans nos centres. Nous dirons ouvertement qui n'est pas autorisé. Mais nous savons aussi que certains aînés ayant été condamnés pour conduite avec les facultés affaiblies par l'alcool, ou encore, qu'ils aient été engagés dans des relations instables ou conflictuelles [...] des événements ponctuels, qui se sont produits lorsqu'ils étaient jeunes, ou au début de la vingtaine. Ils ne pourraient pas entrer au centre, parce qu'ils ne réussiraient pas une vérification de leur casier judiciaire.* » Toutefois, une personne participante d'une région urbaine du QC a dû reconnaître que : « *Si nous voulons que des aînés viennent et fassent la lecture à nos enfants, et qu'ils viennent régulièrement, qu'ils sont dans la classe avec les enfants, je ne leur demande pas de fournir une vérification policière. Vous comprenez ce que je veux dire? Par le biais de l'organisme de réglementation du ministère, ils s'attendent à ce que toute personne qui passe du temps avec les enfants fasse l'objet d'une telle vérification. Ce sont nos aînés, que nous respectons au plus haut point, et demander ce genre de choses est immensément insultant pour eux, lorsqu'ils viennent pour passer du temps avec ces tout-petits. Ils ne sont jamais seuls avec eux. Mais en même temps, c'est comme, je me sentirais comme une vraie crétine si je me tournais vers eux et que je disais : "Mais c'est la règle. C'est la loi. C'est le règlement." Mais je ne le ferais pas.* »

Parmi les autres défis liés à la réglementation, des personnes participantes ont mentionné les difficultés qui empêchent l'accès aux programmes d'AGJE et à son utilisation par des familles des Premières Nations sur les réserves, telles que « *faire en sorte que ce processus soit des plus humiliants pour être en mesure de tenter de faire une demande pour les frais de garde d'enfants [provinciaux], afin qu'ils puissent bénéficier de services de garde entièrement subventionnés* » et que « *même si nous parlons de la naissance à l'âge de 6 ans, [...] nous ne commençons avec les petits que lorsqu'ils ont 18 mois* » et dans quelle mesure « *les services sur les réserves ont mis*



en place certaines de ces règles, par exemple que les petits ne peuvent pas fréquenter la garderie ou le programme d'aide préscolaire s'ils sont encore aux couches » ou encore que « l'enfant doit avoir mangé, être éveillé et être prêt à participer au programme; autrement, les parents recevront une lettre ou un message leur disant que leur enfant n'est pas fait pour cela, ou leur rappelant qu'il s'agit là de nos politiques et qu'il est important qu'ils en prennent bonne note. » Comme l'a déclaré une personne d'une région urbaine du QC : « Il y a des choses très simples qui empêchent les enfants de profiter de ces services. » Cette personne convient également que : « pour beaucoup de garderies sur les réserves, si vous ne travaillez pas ou n'êtes pas aux études, ils ne pourront pas accueillir votre enfant. Si on consulte les données sur le chômage, il est très clair que la majorité, la vaste majorité des jeunes parents, n'ont pas un emploi stable. C'est là un facteur important. »

Enfin, des personnes participantes se sont dites inquiètes devant les pratiques des programmes pour lesquelles « il existe des règles et des politiques concernant les heures limites, et que si l'enfant n'est pas là à l'heure dite, il ne peut pas rester toute la journée ». Comme l'explique une intervenante d'une région rurale de la CB : « Parfois, les parents de chez nous ne sont pas toujours là à 9 h du matin. J'aimerais bien que ce soit le cas, et ne pas avoir à retourner des enfants chez eux. Ils arrivent quelques minutes plus tard, "Désolé, vous avez cinq minutes de retard. Vous ne pouvez pas entrer." Ce genre de choses. Ça ne me plaît pas du tout. Cette place serait vide. Elle serait totalement vide. » Une autre personne, un grand-parent

d'une région urbaine de la CB, a fait part d'une histoire similaire témoignant de cet enjeu — et de la frustration — des familles du programme :

S'il est passé 10 h, c'est fini. Vous pouvez avoir d'excellents programmes, mais si vous avez en place des choses de ce genre, qui sont tellement nocives... et qu'un parent a même téléphoné pour expliquer : "Écoutez, j'ai fait une crevaison. Je disposais de 3 minutes pour me rendre sur place. Je peux conduire à 90 milles à l'heure et essayer d'y arriver, ou encore, je suis au téléphone et je vous informe que je vais être en retard de quelques minutes, mais je vais conduire prudemment pour mener mes enfants," [...] et on lui répond : "Oubliez ça, car il sera passé 10 h." Ou bien ce parent reçoit un petit mot et est menacé par le ministère parce que l'un de ses enfants était malade et qu'il avait un examen à l'université en même temps et que son enseignant ne voulait pas le laisser partir, sous peine d'obtenir un échec. Vous comprenez? Hello? [...] Arrêtez tout ça. [...] Vous pourriez avoir un programme cinq étoiles dans votre établissement, mais si vous réprimandez les parents devant les enfants et ce genre de choses, le fait d'avoir un bon programme n'a plus aucune importance. [...] Ils ont besoin de voir que leur communauté et que les systèmes et tout sont vraiment là pour leur intérêt premier. Et cela implique d'avoir du respect pour leurs parents et leurs besoins. C'est ce qui importe le plus, parce que même un mauvais programme, s'il est entouré de respect, fera plus de bien qu'un truc couronné de prix, mais auquel vous ne pouvez pas avoir accès.

Recrutement et rétention de praticiennes qualifiées et spécialisées en AGJE

Le recrutement et la rétention de personnel qualifié, surtout « *d'enseignants spécialisés pour travailler avec nos enfants ayant des besoins particuliers en matière d'élocution et de langage, d'ergothérapeutes et de physiothérapeutes* » constitue un autre obstacle important à la mise en place de programmes d'AGJE de qualité sur les réserves. Des personnes participantes ont mentionné à maintes reprises qu'il y a « *une telle pénurie d'EPE à l'heure actuelle* » et qu'elles n'ont « *pas d'EPE* ». Une directrice régionale d'une région rurale de la CB a par exemple mentionné que « *Toute notre communauté est à court d'éducatrices à la petite enfance. Le district scolaire a récemment amorcé un programme préscolaire pour lequel ils utilisent toutes les EPE, car ils peuvent leur offrir un salaire plus élevé. Ça a été aussi assez compliqué. Nous ne sommes pas très nombreuses ici, et nous devons nous battre pour les mêmes ressources en personnel en raison de ces compétences.* » Une autre directrice, d'une région urbaine du QC, a déclaré : « *J'ai la possibilité d'ouvrir un autre centre parce que nous avons des places supplémentaires, et j'ai dit à mes collègues autour de la table : "Je pense qu'il serait vraiment irresponsable de ma part d'envisager la création d'un nouveau centre, compte tenu de ce qui arrive dans notre communauté et en dehors de notre communauté avec les ressources humaines."* Oui, nous pourrions remplir les places avec des enfants, mais qui leur enseignera? Déjà, nous nous battons pour embaucher les mêmes personnes. C'est un grand problème présentement, pour une raison ou pour une autre. Est-ce parce que les gens ont changé leurs points de vue? Ou qu'ils sont maintenant davantage en télétravail? Je ne sais pas ce qui se passe. »

Une directrice régionale d'une région rurale du NB a déclaré : « *Nous sommes à court de personnel. Il nous est arrivé de devoir embaucher des jeunes sortant tout juste du secondaire, à condition qu'ils aient obtenu leur diplôme et acceptent de suivre le programme dans le cadre de leur perfectionnement professionnel et de leur formation en milieu de travail. Il s'agit du programme d'éducation et de garde pour la petite enfance qui est offert [au collège communautaire X].* » Néanmoins, des personnes participantes ont mentionné le fait que même cette solution temporaire vient avec son lot de difficultés. Comme l'explique une personne participante, directrice de programme dans une région rurale de la CB, « *C'est terrible. [...] J'ai neuf employées en tout, dont cinq n'ont pas de diplôme d'EPE. Je commence donc à travailler à*

8 h le matin et je ne quitte pas les lieux; je ne prends pas de pause. Je ne prends rien, parce qu'ils ont besoin de mes compétences pour que le centre demeure ouvert. Je dois être avec les enfants en tout temps, ou sur les lieux. »

Des personnes participantes ont indiqué qu'elles « *respectaient le ratio éducatrice-enfants* », qui « *exige qu'il y ait quelqu'un avec leur diplôme d'EPE sur les lieux en tout temps* ». Une gestionnaire et praticienne ayant des responsabilités dans le cadre d'un PAPAR et d'un programme d'aide préscolaire dans une région rurale de la SK a expliqué : « *Nous respectons le nombre d'enfants que nous pouvons prendre pour chaque membre du personnel. Nous sommes en mesure d'en prendre huit [enfants] par membre du personnel. En tout, cela équivaut à 16 enfants, car il faut avoir deux employées par programme. C'est ainsi que ça fonctionne avec l'EPE : vous devez avoir deux personnes parmi les membres de votre personnel en tout temps. C'est uniquement pour la sécurité de votre personnel, mais aussi pour la sécurité des enfants. Les services de garde respectent aussi cette consigne. Parce qu'ils ont aussi des bambins, des enfants d'âge préscolaire [...] les leurs sont différents. Ils ont des permis. Nous suivons ce guide.* » Une autre personne, d'une région rurale de la CB, a donné des précisions concernant les défis de programmation posés par les ratios éducatrice-enfants :

Si vous n'avez pas de formation, vous serez considéré comme un adulte responsable et vous ne serez pas inclus dans le calcul du ratio éducatrice-enfants. Donc, en ce moment en Colombie-Britannique, notre ratio de personnel pour les 3 à 5 ans est d'un adulte avec un diplôme en EPE ou en éducation avancée à la petite enfance (Advanced Early Childhood Education, ou AECE) pour huit enfants. Le ratio est donc de 1:8. Du côté des nourrissons et des bambins, ce ratio est de 1:4. Si vous êtes un adulte responsable qui n'a jamais suivi de formation, que vous êtes une jeune personne, vous ne serez pas comptée. Vous pouvez être sur les lieux, mais vous ne pourrez pas être laissée seule avec les enfants. Il faut qu'il y ait une EPE, puis pour chaque groupe de huit enfants, il doit y en avoir une autre. Du côté des 3 à 5 ans, si nous avons 16 enfants, vous devriez avoir deux éducatrices qualifiées — ce qui veut dire que vous avez suivi un programme d'études supérieures et que vous avez complété votre formation de base en éducation à la petite enfance. [...] Du côté des bébés, le ratio est de 1:4 pour les nourrissons et les bambins. Pour chaque groupe de quatre enfants,



il doit y avoir une personne qualifiée pour ce groupe d'âge. Si vous prenez huit enfants, vous devez en avoir deux. Si vous ne pouvez pas en trouver deux, vous pouvez en prévoir une et une EPE, mais il est interdit à un adulte responsable sans formation de travailler avec des bébés — d'aucune façon.

Des personnes participantes ont indiqué qu'« il peut y avoir un grand nombre de composantes qui expliquent pourquoi nous avons une pénurie » de praticiennes qualifiées en AGJE. On parle « d'épuisement professionnel » ou « parce que la majorité des personnes dans le domaine arrivent à l'âge de la retraite » ou qu'elles ont « quitté complètement le domaine et travaillent pour une entreprise liée à l'éducation à la petite enfance », ou, peut-être, « est-ce parce que les gens ne veulent tout simplement pas, n'ont pas d'intérêt pour ça. [...] Les coûts posent un défi. Si vous avez déjà eu des difficultés au secondaire, et qu'on s'attend à ce que vous suiviez un cours en ligne et que vous devez faire votre chemin dans le secteur de l'éducation, rien que cela sera super difficile. » Une personne participante d'une région rurale de la CB a suggéré que « parfois, les centres ont dépassé la capacité des compétences du personnel, parce que vous êtes peut-être la seule éducatrice pour nourrir et baigner les enfants sur les lieux, et vous ne pouvez donc pas quitter la salle et ne pouvez pas quitter l'immeuble parce que vous êtes la seule éducatrice qualifiée pour le groupe. Vous devez rester dans cet immeuble pour qu'un programme, quel qu'il soit, puisse être offert. » Une autre intervenante, d'une région urbaine de la CB, a attribué la pénurie de

professionnelles en AGJE au « roulement de personnel en raison des salaires » et a déclaré que « les salaires en petite enfance » ne sont « pas à la hauteur de ce qu'ils devraient être. Plus précisément, quand je travaillais sur une réserve, les salaires étaient plutôt bas comparativement aux autres endroits. » Une autre intervenante, d'une région éloignée de la même province, relate une anecdote à ce sujet :

J'ai travaillé pendant 25 ans dans les services de garde d'enfants et j'ai quitté le secteur en raison de l'inégalité des salaires. C'était difficile. Il est encore difficile de faire reconnaître que les éducatrices à la petite enfance devraient recevoir une juste rémunération et non un bas salaire. Ça demeure un problème, encore aujourd'hui. Rien ne bouge de ce côté, aucune reconnaissance du fait qu'il s'agit d'éducatrices, et pas seulement de gardiennes d'enfants. Alors, j'ai décidé de partir, de laisser le domaine de l'éducation à la petite enfance. [...] Elles devraient recevoir au moins un salaire équivalent à celui des enseignantes, parce qu'elles sont spécialisées en développement de l'enfant et en besoins particuliers et petite enfance. Certaines membres du personnel avaient des diplômes dans le programme, et il leur a fallu une éternité pour avoir un salaire décent. [...] Elles sont allées dans le réseau scolaire. Oui, elles sont aides-enseignantes et elles sont mieux payées. Et en plus, elles ont un horaire de 8 h 30 à 15 h 30, elles ont une semaine de relâche et sont en congé tout l'été. La garderie et nos programmes de soins de santé fonctionnent toute l'année, pas vrai? Il est donc difficile de rivaliser avec ça.

Une personne participante d'une région rurale de la CB a reconnu que « Les EPE sont sous-payées en fonction de la charge de travail qu'elles doivent accomplir. [...] Mais la qualité des soins dépend de la formation que vous offrez à votre personnel et des incitatifs que vous pouvez leur offrir pour qu'elles soient heureuses au travail et qu'elles puissent en même temps prendre soin d'elles-mêmes. Il faut prévoir beaucoup de temps pour prendre soin de soi à cet égard. » D'autres personnes participantes ont parlé des divers efforts déployés « pour garantir qu'aucune installation ne sera en rupture de service parce qu'il manque de personnel formé », par exemple en proposant « des projets pilotes pour une classe d'éducation à la petite enfance dans la communauté, sur la réserve », en permettant à des candidates potentielles de « gravir les échelons » après avoir été « recrutées » et « embauchées », puis appuyées pour amorcer leur « formation en EPE II [...], ou leur cours d'aide-éducatrice (Childcare Assistant, ou CCA), »

ou encore « *de recruter dans les écoles secondaires* » et, par conséquent, « *de combler le fossé entre l'école et la garderie* ». Comme l'affirmait une personne d'une région éloignée de la CB, « *les faire entrer assez tôt pour susciter leur enthousiasme à l'idée de devenir éducatrices à la petite enfance est l'un des aspects positifs d'une telle démarche* ». Cependant, cette personne a reconnu que « *le temps nécessaire pour suivre la formation en EPE — et en EPE uniquement — est d'un an et demi à l'heure actuelle* », ce qui peut poser certaines difficultés. Une personne interviewée a commenté :

Nous avons essayé de fournir deux des cours de la formation, et nous avons eu, peut-être, cinq personnes sur 20 qui ont réussi à terminer le programme. [...] Le nombre d'inscriptions est faible. Nous avons essayé de diverses façons de garder nos étudiants, mais la vie, la COVID et tout le reste ont eu l'effet d'une douche froide sur tous ces projets et même sur la formation. Nous avons même, pour les deux dernières sessions de formation en EPE, condensé un cours en une seule semaine afin que les élèves puissent suivre la semaine de cours et être en mesure d'obtenir les crédits, afin d'assimiler tout le contenu en une semaine et de pouvoir ensuite faire leurs devoirs et obtenir les crédits conséquents. Nous avons même essayé d'offrir des cours en soirée et les fins de semaine, parce que certaines personnes nous disaient : "Je veux travailler, je ne peux pas juste suivre des cours." Mais si j'ai pu réussir et obtenir mon diplôme, c'est parce que c'était le programme géré par les Premières Nations [de l'université X].

Certaines personnes participantes sont conscientes que les programmes d'AGJE sur les réserves « *essaient toujours de veiller à ce que nous disposions de la main-d'œuvre pour faire le travail qui doit être fait* », mais il est souvent difficile d'y arriver lorsque le soutien adéquat fait défaut. Une personne d'une région urbaine du QC a évoqué la préparation d'un « *guide destiné aux éducatrices et aux garderies — il y en avait deux — pour définir leurs activités et les aider à comprendre ce qu'est le développement de l'enfant au sein de notre communauté. Qu'est-ce qui distingue nos enfants à ce chapitre? Qu'y a-t-il de différent? La langue, c'est la base.* » Comme l'a mentionné cette personne, « *C'est ce qui entraînera une transformation majeure, parce qu'à l'heure actuelle, nous avons de la difficulté à former les éducatrices. [...] Surtout dans les communautés, où il est difficile de trouver du personnel formé.* » Une autre personne participante, d'une région rurale du NB, a

déclaré : « *Nous savons où nous voulons aller. Nous savons que des personnes des Premières Nations sont qualifiées. Nous avons que si c'est fait par nous, pour nous, nous réussirons. [...] Mais en fin de compte, tout se résume à un engagement financier. C'est cela qui fait avancer ce genre de choses, l'engagement financier.* » Malheureusement, comme l'a signalé cette même personne : « *Nous pouvons parler et affirmer ces choses indéfiniment, mais tant que nous n'aurons pas un rapport en main ou quelque chose qui fera en sorte que ça se concrétisera, [...] les provinces et les gouvernements n'agiront pas tant que nous n'aurons pas de données concrètes.* »

Financement inéquitable et restrictions budgétaires

Des personnes participantes ont fait savoir que les programmes d'AGJE sur les réserves « *sont assujettis à de nombreuses restrictions, dans le sens où ils disposent d'un financement très limité.* » Autrement dit, « *ils ont une certaine autonomie pour ce qui est de leurs activités, mais ils n'ont aucun soutien pour les faire* ». Des personnes participantes ont fait mention de quelques moyens par lesquels « *leur financement est à ce point limité et, dans de nombreux cas, restreint* » qu'il nuit à la qualité et à la réussite des programmes d'AGJE. Une personne participante d'une région rurale de la CB a expliqué : « *Une grande part de notre financement consiste en un financement de base uniquement, alors tous les petits ajouts, comme les augmentations de salaire ou les frais pour le perfectionnement professionnel, doivent provenir d'une source externe, à l'extérieur de celle où nous obtenons ces grosses sommes. Et cet argent est vraiment, vraiment difficile à trouver, parfois.* » Une autre personne, d'une région urbaine du NB, a déclaré : « *Nous disposons d'un financement qui nous est versé chaque année, mais qui n'est pas garanti. Nous avons beaucoup de difficulté à combler ça avec un membre de notre personnel. [...] Nous ne savons pas ce qui va se passer à partir du 1er avril. Cette personne pourrait être licenciée parce que nous n'avons pas d'argent pour elle [pour son salaire].* » Une intervenante d'une région éloignée de la CB a confié : « *La plus grande difficulté que j'avais était de pouvoir garder le centre ouvert et entièrement financé. Nous devons toujours rédiger une foule de demandes de financement simplement pour pouvoir garder le centre ouvert et ne pas faire de déficit. Autrement, notre nation nous aurait tout simplement fermé, car elle ne veut aucun déficit.* »



« ... Vous devez aussi vous occuper de la famille, parce que sans une maman en santé, sans un papa en santé, sans cette cellule familiale, l'enfant ne sera pas en bonne santé. L'enfant aura des lacunes dans l'un de ses quadrants. Nous devons servir la famille en entier. Il faut du temps pour cela. Et il faut des ressources. »

Des personnes participantes ont signalé que « le financement fédéral pour les services de garde d'enfants autochtones [...] est vraiment complexe [...], parce que le financement provient de plusieurs poches différentes — gouvernement provincial, gouvernement fédéral et communauté ». Ces personnes ont évoqué les difficultés auxquelles sont confrontés leurs programmes d'AGJE, « qui vont de pair avec l'absence totale de soutien en la matière », par exemple le fait que « l'offre de ces programmes est très obsolète ». Plus précisément, « le Programme d'aide préscolaire aux Premières Nations sur la réserve n'a pas été mis à jour depuis de nombreuses années, tout comme les outils et les ressources qui sont fournies ». En ce qui concerne « les personnes qui viennent à titre de spécialistes », les personnes interviewées ont parlé de « transition vers la prise en charge de notre propre santé, [...] ce qui est une bonne chose », mais ont souligné qu'« ils changent les personnes sans préavis et sans nous en informer » et qu'ils « avaient de bonnes personnes qui travaillaient avec notre nation auparavant et que nous aurions aimé garder au lieu des celles qui viennent maintenant ». Ces personnes ont qualifié les initiatives de programmation pour la petite enfance qui ne relèvent pas des programmes officiels de garde d'enfant et des PAPAR de « sporadiques » et « d'incohérentes », et ont déclaré que ces initiatives « se retrouvent habituellement sur le bureau d'un commis médical ou d'une travailleuse en santé communautaire » ou que « c'est généralement quelqu'un qui n'a pas le temps » d'animer efficacement les programmes, alors que cette tâche « devrait être dévolue à quelqu'un comme une maman avec des tout-petits, des parents, ou une travailleuse de soutien aux familles, ou quelque chose comme ça ».

Des personnes participantes ont évoqué les aspects budgétaires et administratifs relatifs à « l'utilisation des aliments traditionnels ». Comme l'a expliqué une personne participante d'une région urbaine de la SK, « Souvent, avec les aliments traditionnels, vous devez obtenir un permis, sinon les aliments doivent être apportés et doivent être cuits. Il doit y avoir une réglementation

pour cela. Il doit y avoir du papier. [...] D'accord, on fait une demande pour un permis visant les aliments traditionnels. [...] Mais il faut du temps, et on doit en prévoir pour cela, ce qui veut dire qu'on doit prévoir ensuite le budget pour la coordonnatrice ou la gestionnaire de ce centre de la petite enfance. "Oh, je dois faire une demande pour cela." Je dois prévoir du temps pour m'adresser aux gens et leur dire : "Est-ce bien approprié?" lorsque je m'appête à acheter ou à consommer — qu'il s'agisse de caribou, de poisson ou d'autres aliments qui arrivent. » Une personne d'une région urbaine de la SK soulève des inquiétudes similaires concernant les ressources nécessaires pour qu'il y ait « de l'argent pour payer le personnel après 17 h [...], afin que le parent, ou le parent substitut, ait le temps de se rendre au centre, puisse venir chercher son enfant, interagir et jouer avec lui et l'écouter raconter sa journée. » Cette même personne a souligné que « si le personnel n'est pas rémunéré après 17 h, ça devient punitif. [...] Il faut prévoir un financement suffisant pour que le personnel puisse être payé de 17 h à 18 h. Oui, le centre ferme à 17 h. [...] C'est alors là "la vraie vie" qui entre en jeu. "Pourquoi devrais-je rester ici si ce parent n'est pas venu chercher son enfant?" Ça devient ensuite une question de sécurité. Mais nous n'avons pas conçu cela au départ. Cette structure n'était pas fiable. » Une personne participante d'une région urbaine du QC a souligné que les programmes d'AGJE sur les réserves « se concentrent sur la santé et le bien-être des enfants et des familles des Premières Nations. C'est un service complet. Il doit s'adresser aux familles et aux enfants et non aux uns plutôt qu'aux autres, ou aux familles d'abord et aux enfants ensuite. [...] Souvent, le financement est pour les enfants. Il n'est pas versé pour desservir les familles. Vous devez aussi vous occuper de la famille, parce que sans une maman en santé, sans un papa en santé, sans cette cellule familiale, l'enfant ne sera pas en bonne santé. L'enfant aura des lacunes dans l'un de ses quadrants. Nous devons servir la famille en entier. Il faut du temps pour cela. Et il faut des ressources. » Une autre personne, aussi d'une région urbaine du QC, a expliqué :

L'aspect qualité dans les maisons dépend essentiellement de la satisfaction des besoins fondamentaux des familles qui y vivent. [...] L'alimentation est vraiment un besoin de base important pour beaucoup de familles. Simplement les besoins de base liés à la sécurité alimentaire, les couches, le lait maternisé... il ne s'agit pas de les fournir en tout temps aux familles, mais de reconnaître qu'un parent qui a vraiment beaucoup de difficulté à assurer la sécurité alimentaire de sa famille pourrait avoir plus de mal à s'occuper de la façon dont son enfant tient son gobelet, compte tenu de la somme, du stress, etc. Des programmes qui ont une certaine capacité à répondre aux besoins de base ou à reconnaître que les parents, les jeunes parents, doivent composer avec un grand nombre d'enjeux pressants qui peuvent se manifester d'une foule de façons différentes... Évidemment, nous ne deviendrons pas un fournisseur de couches pour les familles, mais pouvoir en fournir et se dire ensuite : "D'accord, peut-être devrions-nous nous concentrer sur la gestion du budget avec cette famille", ce genre de choses. [...] Plusieurs jeunes parents sont sans logement stable. Le logement est un problème considérable. Les transports aussi, de même que la sécurité alimentaire. Les programmes doivent tenir compte de ces besoins, les reconnaître; aucun programme ne peut répondre à tous les besoins, mais ceux-ci doivent être pris en compte dans la construction des programmes et la réflexion à leur sujet. De petites choses, telles que fournir des repas dans le cadre des programmes.

Des personnes participantes ont évoqué certaines des difficultés liées aux coûts, qui nuisent à la participation d'enfants et de familles des Premières Nations aux programmes d'AGJE sur les réserves, et ont expliqué que « les besoins et les difficultés varient grandement » d'une communauté de Premières Nations à l'autre. Une personne d'une région éloignée de la CB a dit, par exemple, à propos de la taille des communautés et des emplacements où les programmes étaient offerts : « Nous avons ici deux communautés. [...] Elles sont éloignées l'une de l'autre. Les gens qui vivent dans la partie plus basse ont de la difficulté à accéder à nos services. Nous devons être en mesure d'en élargir la portée à cette communauté, car dans les deux communautés, il y a des bébés. » Une autre personne, d'une région rurale du MB, a déclaré : « Les enfants dont nous nous occupons ont de 0 à 3 ans, ou ne sont pas encore nés. Nous nous occupons des plus jeunes enfants de notre communauté. [...] Le nombre d'enfants dans notre communauté est de 200 ou 300 rien que dans notre

groupe d'âge, chaque année, mais il varie. » Cette même personne a ajouté : « C'est triste, mais nous ne pouvons pas tous les joindre, simplement en raison de la taille de notre communauté et, parfois, en raison du manque de ressources. » Comme l'explique cette personne : « Notre réserve est l'une des plus vastes. [...] Notre centre n'est pas assez grand pour accueillir tous les enfants de cette tranche d'âge. Quant au terrain, [...] disons que nous sommes plutôt éloignés les uns des autres. [...] Il nous faut environ 40 minutes pour aller d'un bout à l'autre et il y a plusieurs routes et autres. Il faut beaucoup de temps pour aller du point A au point B. Nous sommes relativement dispersés. » Une personne participante d'une région rurale de la CB a donné plus de détails sur cette situation :

Ce n'est pas comme si le bureau de la bande, par exemple, était à proximité des gens. N'est-ce pas? C'est plutôt que les gens sont dispersés un peu partout, et que nous devons trouver le moyen de nous rendre auprès de tous ces gens vivant sur le territoire, ce qui suppose beaucoup de temps de déplacement. [...] Les besoins des communautés sont complètement différents. Le fait d'avoir un moyen de transport vers une autre communauté de Premières Nations située à quatre heures de route est vraiment important, car il y a beaucoup de jeunes familles sans moyen de transport parmi les gens qui vivent là-bas. Ces familles ne sortent pas. Elles doivent pouvoir compter sur un véhicule qui est la propriété du département de la santé de leur Première Nation pour se rendre en ville et pour rentrer. Ces familles n'ont pas de permis de conduite, n'est-ce pas? Les difficultés ou les obstacles qu'elles rencontrent sont complètement différents de ceux d'une autre communauté où l'épicerie est à quelques minutes à pied. Tout doit donc être taillé sur mesure pour répondre aux besoins de cette communauté, et chaque communauté, même si elles appartiennent à la même nation, est extrêmement différente.

Des personnes participantes ont parlé du « transport » comme étant une « énorme barrière », non seulement pour « les familles difficiles à joindre » ou parce que « les gens n'ont pas les moyens d'amener leurs enfants à nos installations ». C'est aussi un enjeu pour les praticiennes en petite enfance elles-mêmes, qui se retrouvent régulièrement « à devoir se rendre dans une communauté de Premières Nations [...] et à voyager pendant quatre heures pour s'y rendre, dans des conditions hivernales, à -30 avec de la neige ». Selon une personne participante d'une région urbaine du QC, « Le transport est, de loin, l'un des

plus importants problèmes auxquels nous sommes confrontés avec les jeunes familles ». La même personne a expliqué : « Le seul moyen de transport réellement disponible pour les parents [...] sur les réserves est celui du système de transport des services médicaux », et « de façon générale, les autres membres de la famille ne sont pas autorisés à les accompagner. Donc, pour une maman avec quatre enfants qui doit se rendre à un rendez-vous prénatal, les chances de pouvoir y aller avec ses quatre enfants ou d'obtenir un service de garde pour eux sont vraiment faibles. » La personne a aussi convenu qu'« il y a un coût pour de nombreux services sur la réserve, et de nombreux parents ne sont pas nécessairement en mesure d'acquitter de tels coûts — et ne peuvent pas payer pour le service lui-même, sans même compter le transport aller-retour ».

En ce qui concerne, plus précisément, les services de garde sur les réserves, les personnes participantes ont convenu que « pour beaucoup de gens vivant sur une réserve, les services de garde ne sont même pas accessibles, si vous ne travaillez pas ou que vous n'êtes pas aux études. C'est donc un obstacle. » Mais plus encore, comme l'a expliqué une personne participante d'une région urbaine de la CB, « Ce pourrait être une question financière pour les familles, c'est-à-dire que ces familles n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants à la garderie. C'est une question d'accessibilité, et c'est aussi parce qu'elles sont incapables de satisfaire les critères pour un financement. » La personne participante a reconnu qu'il existe « beaucoup de subventions pour les familles, mais si la famille compte beaucoup d'enfants, la maman va sans doute demeurer à la maison et s'occuper de ses enfants ». Une autre personne participante, d'une région urbaine du QC, a fait remarquer que même le coût des services de garde subventionnés est « problématique » pour plusieurs familles des Premières Nations vivant sur une réserve, car « ces services sont subventionnés en général, mais [...] en réalité, cela coûte 10 dollars par jour. Ce n'est pas extrêmement dispendieux, mais 50 dollars par semaine, c'est encore beaucoup pour une famille, et cela continue d'impliquer des coûts. »

Des personnes participantes ont évoqué des situations où il y avait « des listes d'attente », parce que la population de jeunes enfants sur les réserves dépasse largement le nombre de places disponibles dans les programmes d'AGJE. Par conséquent, « ces listes d'attente signifient que les enfants restent à la maison ». En d'autres mots « les enfants ne peuvent pas participer aux [programmes d'AGJE sur les réserves] parce qu'il y a trop



d'enfants qui tentent de se prévaloir de ce programme ». Comme l'a rappelé une intervenante d'une région urbaine du NB : « Les besoins sont là, non seulement dans ma communauté, où nous avons 18 places disponibles à la garderie, alors que nous avons 56 enfants de cette tranche d'âge. Il en manque beaucoup. » Une autre personne participante, d'une région éloignée de la CB, a déclaré : « J'avais au moins 100 places, ou plus, au service de garde, mais nous avions malgré tout, probablement, encore une centaine d'enfants qui n'avaient pas accès à nos services en raison du nombre de places dont nous disposions. » Une praticienne en AGJE d'une région urbaine du MB a aussi fait remarquer que « certaines communautés comptent jusqu'à 400 enfants de 4 ans et moins », auquel cas, « il n'y aura pas assez de places pour accueillir bon nombre d'entre eux, que ce soit en services de garde ou au programme d'aide préscolaire ». D'un autre côté, une gestionnaire et praticienne d'un programme d'AGJE d'une région rurale de l'AB a déclaré : « Je n'ai pas de liste d'attente, parce que je dispose de 40 places. J'ai un beau grand immeuble. [...] Nous pourrions prendre 40 enfants à la fois, mais il nous faudrait embaucher plus de personnel. » Cela posait, en soi, des difficultés pour les programmes d'AGJE sur les réserves, comme l'a décrit une personne d'une région rurale du MB :

Nous avons une liste d'attente. C'est la première fois, maintenant que nous avons deux enseignantes dans notre classe. Nous ne pouvons accueillir qu'un nombre limité d'enfants, et à l'heure actuelle, notre classe du matin en accueille 17. C'est le nombre le plus élevé

que nous ayons jamais eu. Un matin, nous avons eu 12 enfants pour deux enseignantes, et les enseignantes se sont exclamées : “Ah!” C’est qu’elles sont habituées à des groupes plus petits — cinq, huit enfants. Ça a été la norme pendant un certain temps. Je voulais inscrire un nombre élevé d’élèves, car ce ne sont pas tous les enfants qui viennent tous les jours. Or, jusqu’à maintenant, l’assiduité a été très bonne. Je me suis dit : “OK, nous n’allons pas en ajouter d’autres pour la classe du matin.” Attendons que les choses se stabilisent, car ce sera le cas. Nous ajouterons petit à petit des enfants s’il y en a qui s’en vont.

Des personnes participantes ont reconnu qu’il existe un besoin important d’augmenter les occasions d’offrir des programmes d’AGJE de qualité sur les réserves, « *parce qu’il n’y a pas de solutions de rechange. Si nos jeunes veulent faire des études, alors c’est nécessaire. S’ils veulent travailler, ils ont besoin de ces places.* » Des personnes participantes ont aussi reconnu, cependant, que s’attaquer au manque de places dans les programmes ne se réglera pas en ajoutant plus de places disponibles dans les programmes existants d’AGJE sur les réserves, car « *il n’y a pas suffisamment de personnel* ». Une praticienne d’un PAPAR d’une région rurale de la CB a mentionné, par exemple, que « *Notre centre compte 80 places, mais nous ne pouvons pas les rendre disponibles, car nous n’avons pas le personnel pour ce faire. Ils continuent de créer de nouveaux centres, mais il n’y a pas assez de personnel pour les remplir.* » S’ajoute à cela un autre problème, que nous avons abordé brièvement dans la sous-section précédente, au sujet duquel cette même personne commente : « *Nous essayons d’obtenir des EPE et veiller à leur offrir des moyens de se qualifier, mais il faut deux ans pour qu’une personne puisse devenir ECE et soit chez nous, prête à commencer.* »

Des personnes participantes ont évoqué « *les inégalités et toutes ces choses, puis comment obtenir des services de garde abordables et des programmes de qualité, et tout le reste* », comme étant un problème majeur empêchant les programmes d’AGJE de progresser, mais l’un des principaux secteurs où le financement est inégal ou soumis à des restrictions concerne « *la réglementation provinciale et fédérale [...] pour les structures d’accueil de la petite enfance grâce au Programme d’aide préscolaire aux Premières Nations et aux services de garde* ». Prenant l’exemple du « *gouvernement du Nouveau-Brunswick* », une gestionnaire régionale d’un organisme partenaire d’une région urbaine du NB a expliqué :

Ils ont une Loi sur la sécurité du revenu familial. L’un de ces “règlements provinciaux” veut que les interventions précoces ne puissent avoir lieu sur une réserve. L’autre précise que lorsque vous êtes titulaire d’un permis provincial — donc, si je suis une garderie située en dehors de la communauté, avec un permis provincial — je peux faire une demande de financement pour l’amélioration de la qualité. Ce type de financement peut prendre la forme de subventions pour le salaire des employées. Ainsi, si je suis une employée formée, je peux obtenir 5 dollars de plus l’heure. Ou encore, si j’ai des besoins en infrastructure — par exemple, pour obtenir mon permis, ou si je dois faire installer un nouveau mini-climatiseur, ou quelque chose du genre — je peux le faire en obtenant une enveloppe provenant du financement pour l’amélioration de la qualité offert par le gouvernement fédéral. Or, comme notre financement provient du gouvernement fédéral, nous pouvons avoir un permis provincial, mais nous ne pouvons pas avoir accès à tout le reste des services auxquels les installations pour les enfants hors des réserves ont accès. [...] Pour obtenir un permis, vous devez suivre le programme pédagogique du Nouveau-Brunswick. Nous nous sommes simplement demandé si ce programme répondait aux besoins. Les Premières Nations n’ont pas participé à la conception de ce programme pédagogique. C’est là qu’est apparue la nécessité, et que les discussions ont commencé sur l’éventualité d’établir nos propres valeurs de base et nos propres normes, telles que nous les concevons, en tant que Premières Nations.

D’autres personnes participantes ont également fait des remarques sur les entités provinciales, affirmant que celles-ci « *nous tiennent à leur merci, en disant qu’elles sont prêtes à travailler avec nos communautés, pourvu qu’elles aient un permis. Celles qui ont un permis, lorsqu’on leur remet ce document, appartiennent en quelque sorte à ce processus colonial. Ils disent qu’ils sont prêts à travailler avec nous, dans nos communautés, mais à quel titre et dans quelle mesure?* » En parlant du partenariat de financement entre les communautés de Premières Nations et les provinces atlantiques, en particulier, une autre personne participante, d’une région rurale du NB, a déclaré :

Nous savons que nous recevons des fonds pour toutes nos communautés au Canada par la voie autochtone. Nous en recevons plus que jamais auparavant, mais est-ce suffisant? Non. À l’IPÉ [...], le gouvernement de



© Fern Bear, 2025

la province utilise une formule, sait combien d'enfants et de praticiennes il y a, quel est le ratio éducatrice-enfants et attribue 300 000 dollars à la communauté en question. Voilà ce qu'on appelle un partenariat. Ils ne demandent pas à la communauté de changer. [...] Ma question à la province, ici au Nouveau-Brunswick, est la suivante : "Pourquoi ne pouvons-nous pas faire quelque chose de semblable?" Nous savons qu'il y a des accords multilatéraux signés entre la province et le Canada. Nous connaissons le montant alloué dans le cadre de ces accords bilatéraux. Mais pourquoi n'ont-ils pas eu cette discussion jusqu'à maintenant? Je veux dire... Nous sommes à l'an 3. Lorsqu'on se penche sur le plan d'action pour l'an 1, l'an 2 et l'an 3, on n'y voit aucune mention des communautés de Premières Nations au Nouveau-Brunswick. Il n'y a aucun montant de prévu dans le dernier budget pour 2022-2023. Il est tellement difficile d'entretenir des relations ou de conclure un partenariat avec la province, qui ne nous a jamais reconnus.

Des personnes participantes ont évoqué le fait que « le financement est insuffisant pour accomplir le travail qui doit être fait dans le contexte des interventions précoces ». Une prestataire de services de deuxième niveau de plusieurs PAPAR dans la région du NB a longuement abordé « la façon dont ça fonctionne dans la province », en ce qui a trait aux iniquités auxquelles sont confrontés les programmes d'AGJE sur les réserves. En parlant des « centres de la petite enfance hors des réserves qui ont accès à ces portails de formation » pour les praticiennes en AGJE de la province, par exemple, cette personne a affirmé, « Même si nous avons un permis de la province [...], nous devrions leur

donner 300 dollars par enfant participant pour avoir accès à la formation dans la province. C'est vraiment une zone grise. » Pour cette intervenante, ce sont des obstacles comme ceux-là qui font que « c'est un combat presque quotidien » pour assurer la qualité des programmes d'AGJE sur les réserves. Comme l'a expliqué cette personne, « À notre niveau, il faut du temps, de l'énergie et des capacités. On porte de très nombreux chapeaux au niveau du conseil tribal. Ce n'est là qu'un dossier parmi plein d'autres qui sont sur mon bureau, avec bien d'autres affaires. C'est une lutte avec ce qui se passe dans la province, et c'est aussi une lutte concernant les capacités des prestataires de services de deuxième niveau — pour avoir véritablement des personnes qui pourront faire ce travail, défendre leurs droits et travailler en leur nom. » Cette personne a aussi relaté une anecdote qui illustre bien certaines de ces difficultés financières et administratives :

Nous avons des accords qui s'étendent sur plusieurs années pour la majorité des programmes. Parfois, nous avons des améliorations aux programmes. Pour l'apprentissage et les services de garde à la petite enfance, nous devons apporter certaines améliorations au travail de gouvernance, qui est un élément distinct pour les programmes et services, mais le fait est que rien n'aurait pu être approuvé, donc tout est resté sur le bureau régional jusqu'à ce que nous soyons en mesure de mettre sur pied cette structure de gouvernance en matière de santé. [...] On ne se réunit que quatre fois par année, et maintenant, cet argent doit être versé. Cela a donc interrompu le processus. Nous attendions. Nous savions que l'argent était là. Nous savions que le financement allait arriver. Et ensuite, nous avons attendu l'approbation de la table des chefs. [...] La majeure partie du temps, nous sommes déjà au quatrième trimestre avant que notre financement puisse être débloqué. Ensuite, ils établissent qu'il s'agit d'un financement fixe, et lorsqu'il s'agit d'un financement fixe, s'il arrive au quatrième trimestre, il arrive en janvier ou février. Nous devons dépenser l'argent avant mars. Donc, nous retournerons voir le gouvernement fédéral avec le bureau régional, pour leur expliquer pourquoi nous voulons que le financement soit flexible au lieu d'être fixe — c'est pour pouvoir reporter les fonds. C'est mon travail en continu, et cela demande beaucoup de temps et d'énergie parce que, parmi les [nombreux] programmes que nous avons, certains sont flexibles, d'autres sont fixes. Demander ces reports et faire toutes ces démarches, cela fait partie de mes tâches au quotidien.



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 2169550555

Une directrice et praticienne travaillant à la supervision d'un service de garde et d'un PAPAR dans une région rurale de l'AB a évoqué des difficultés similaires du côté des services de première ligne, et a dit devoir « *faire des pirouettes* » parce que « *deux voies de financement différentes* » assurent le soutien financier des programmes d'AGJE sur sa réserve. Cette personne a expliqué que « *la voie de financement pour les services de garde [...] provient de l'emploi* » et que « *le financement pour le Programme d'aide préscolaire aux Premières Nations vient de la santé* », mais en fait, « *notre programme d'aide préscolaire et nos services de garde sont regroupés, tout comme nos locaux, et que nous travaillons très fort pour les garder ensemble afin d'en faciliter l'accès, d'un côté comme de l'autre. Ils peuvent partager.* » Néanmoins, cette personne a déclaré que « *l'argent demeure un problème. On ne peut pas avoir deux programmes séparés dans deux endroits séparés. Ce n'est tout simplement pas réalisable pour nous, sur le plan financier [...], devoir payer la nourriture avec ces fonds, puis payer encore de la nourriture avec une autre enveloppe. [...] Depuis trois ans, nous faisons des fusions à n'en plus finir.* » Cette même personne a aussi confié : « *Au cours des trois dernières années, c'était difficile parce que nous ne sommes pas parvenus à obtenir le financement avant une très longue période, et il est très difficile d'offrir un programme sans argent. Pas vrai?* » Comme elle l'a expliqué : « *Nous recevons toujours la base, à laquelle nous sommes habitués, mais l'argent s'épuise très vite lorsque vous avez cet autre argent que vous devez dépenser. Vous comprenez ce que je veux dire? L'argent doit être dépensé. Alors oui, c'est difficile.* »

Une personne participante d'une région urbaine du NB a ajouté : « *Quand vous regardez la population de base dans nos communautés de Premières Nations, on constate que dans certaines d'entre elles, seule une centaine de personnes vivent sur une réserve. [...] Les réserves reçoivent une petite part du gâteau, mais elles doivent fournir des résultats aussi imposants que la communauté voisine, qui compte 2 500 habitants dans une réserve, mais qui peut recevoir 100 000 dollars ou plus, et cette communauté peut recevoir 5 000 dollars.* » Cette même personne a reconnu qu'il y a là « *un petit problème* » à cet égard, principalement « *parce qu'on s'attend à ce qu'on offre des programmes à chaque enfant, sans égard au lieu où il vit* » et que « *les enveloppes ne sont pas toujours réparties de façon équitable* ». Pour cette personne, « *en fin de compte, tout se résume toujours au montant des fonds disponibles* ».

Attentes démesurées à l'égard du financement et de la reddition de comptes

Certaines personnes participantes ont parlé des divers aspects liés au fait qu'elles doivent « *produire des rapports et ce genre de choses, pour le financement* ». Une gestionnaire et praticienne d'un PAPAR et d'un programme préscolaire d'une région rurale de la SK a par exemple déclaré : « *Je prépare les rapports pour le financement. Je ne me souviens pas où nous obtenons notre financement, mais je travaille avec une dame à [VILLE]. Elle supervise mon programme et le financement. Le financement est établi en fonction du nombre d'enfants, c'est-à-dire du nombre d'enfants que nous avons dans nos centres.* » Comme l'a affirmé une directrice et praticienne en services de garde d'un PAPAR d'une région rurale de l'AB, « *Nous préparons des rapports pour les services de garde et pour le Programme d'aide préscolaire aux Premières Nations, à la fin. On ne nous pose pas beaucoup de questions, mais on nous pose des questions sur ce que nous faisons, si nous faisons ceci ou cela.* » Une autre gestionnaire et praticienne d'un PAPAR, d'une région rurale du MB, a expliqué : « *Ma directrice est aussi directrice en santé dans un centre de santé. Je lui fais simplement des rapports sur la façon dont les choses se passent, des rapports mensuels, des rapports annuels. Je n'ai jamais eu de problèmes. [...] Pour les achats et les choses plus importantes, je lui envoie des choses. [...] Je lui envoie simplement mes pièces justificatives. [...] Si les gens ont des problèmes, je vais sans doute les rencontrer et leur fournir des explications.* »

Malgré la diversité de leurs sources de financement et de leurs structures de reddition de comptes, les personnes participantes ont exprimé les mêmes préoccupations concernant le financement et les attentes visant les rapports liés au financement de leurs programmes d'AGJE. La première et la principale préoccupation à ce sujet est qu'« *ils nous disent que l'argent doit être dépensé pour les salaires. L'argent doit être consacré aux fournitures. L'argent doit aller à la nutrition. Ils nous disent comment nous devons dépenser cet argent.* » Comme l'a expliqué une personne participante d'une région rurale de la CB, « *C'est difficile quand tout est très uniforme et normalisé. Vous voyez ce que je veux dire? Nous allons vous donner ce financement et tout le monde doit respecter les mêmes exigences. Eh bien, ça ne fonctionne pas nécessairement de cette façon de notre côté, là où nous nous trouvons. Pas vrai? Ils sont très gentils et vraiment flexibles avec ce genre de choses. Par exemple, si on dit : "D'accord, nous avons tout cet argent, mais en réalité, nous ne pouvons pas l'utiliser pour cela. Pouvons-nous essayer de le transférer ici?" Souvent, ils nous répondent que oui, mais le seul fait que nous ayons à leur demander la permission de le faire, c'est un peu — vous voyez ce que je veux dire? Si l'argent arrive à la nation, ce devrait être la nation qui décide comment il sera dépensé, mais ce n'est pas comme ça que ça fonctionne dans ce cas.* » Une autre intervenante, d'une région éloignée de la CB, a fait part du même sentiment, et a déclaré : « *Les communautés savent ce dont elles ont besoin. Je ne veux pas que la province, je ne veux pas que les gens du fédéral me disent : "Voici votre enfant. Voici votre financement du ministère pour le développement des nourrissons. Voici ce que vous devez faire. Vous devez offrir ce service de proximité, des visites à domicile, et voici le nombre de visites que vous devez faire avec ce montant d'argent, et préparez un rapport pour le 31 mars."* Alors je réponds : "Eh, non." Je veux créer des groupes de développement pour les nourrissons et offrir des activités sécuritaires sur le plan culturel. Je veux inclure toute la communauté, pas seulement les tout-petits que nous avons admis au programme. Nous voulons élaborer nos propres lignes directrices et nos propres services, ceux que nous jugeons adéquats pour nos communautés. J'ai tenté de changer certains de ces plans par le passé, et ils répondent toujours : "Non. Voilà ce que dit votre contrat." Alors je réponds : "D'accord. Alors, vous n'obtiendrez que des chiffres faibles dans votre rapport avec cette somme d'argent." Et eux répondent : "D'accord." »

Une personne d'une région urbaine du NB a rappelé qu'un obstacle majeur à la prise en compte des divers besoins, des intérêts et des priorités des enfants et des familles des Premières Nations vivant sur une réserve était le découragement des bailleurs de fonds fédéraux à l'idée de joindre tous les renseignements pertinents dans les rapports exigés relativement au financement. Cette personne a fait part de l'anecdote suivante à ce sujet :

Quand je me rendais au centre et que je m'assois sur le plancher pour travailler individuellement avec les familles, les enfants et tout, plusieurs d'entre eux me demandaient : "Y a-t-il d'autres fonds disponibles ailleurs?" [...] Je répondais : "OK, mais pour quoi faire au juste?" ils me disaient : "eh bien [...] nous aurions besoin d'une salle Snoezelen multisensorielle." [...] Chaque fois que je produisais mes rapports, je mentionnais aussi, dans ce document, en quoi consistait notre vision future. Nous aurions beaucoup aimé avoir des salles multisensorielles. Voici le montant dont nous aurions besoin pour les créer. Le gouvernement m'est revenu et ils m'ont dit : "Vous ne pouvez pas nous demander cela. Vous ne pouvez pas écrire ça dans votre rapport." Je leur ai répondu : "Eh bien, comment saurons-nous où nous allons si nous ne pouvons pas demander aux gens sur le terrain, les experts en la matière, ceux qui sont assis sur le plancher avec nos bébés et nos enfants, qu'est-ce qui est réellement nécessaire?" Ils ne demandent pas une Lamborghini toute neuve ou quelque chose du genre. Ils demandent



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 2197674111



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 2153973581

des ressources dans leur langue. Ils demandent une salle pour les activités multisensorielles. C'était comme un souhait. [...] Selon nos besoins [...], la liste de souhaits se chiffrait à 1,5 million de dollars. Alors, nous savons quels sont nos besoins. Comment pouvons-nous mettre le tout en place si nous ne demandons pas aux personnes clés des programmes?

Des personnes participantes ont évoqué certains des « moyens novateurs pour contourner les obstacles » tels que les attentes démesurées en matière de financement et de reddition de comptes. L'une de ces personnes, d'une région urbaine du NB, a par exemple mentionné : « *Ils disent que vous ne pouvez pas faire ceci ou cela, et parfois, nous faisons les choses différemment par rapport à nos valeurs de base, ou [...] nous devons ajuster ou adapter les choses, parce qu'ils disaient que [...] ce financement peut être utilisé pour les programmes éducatifs, mais il existe présentement un programme provincial au Nouveau-Brunswick. Alors, ils ont dit : "Pourquoi ne pas faire cela, tout simplement?" J'ai répondu : "Eh bien, c'est ce que nous faisons, mais nous ajusterons un peu les choses afin qu'elles correspondent aux besoins des Premières Nations." Ils ne savaient pas que nous n'avions même pas regardé le programme pédagogique. Nous préparions notre propre programme. Mais dans le rapport, nous devons dire que nous utilisons le programme du Nouveau-Brunswick et que nous l'ajustons à nos besoins.* » Des personnes interviewées ont aussi fait mention des difficultés associées à la nécessité de justifier les activités souhaitées et réalisées dans le cadre des programmes d'AGJE. Une personne participante d'une région urbaine de

la SK a affirmé : « *Je continue de croire qu'il faut plus de sensibilisation. Les non-Autochtones, qu'ils soient au fédéral, au provincial, au niveau régional ou local, doivent laisser leurs préjugés à la porte. [...] Ils vont vous dire : "C'est parce que c'est ce que le gestionnaire a demandé." Eh bien, c'est à vous de retourner voir votre gestionnaire et de lui dire que c'est ce que dit la Première Nation. Cela va à l'encontre de leur manière de parler des enfants.* [...] *Ils ont de bonnes intentions, mais cela est motivé par un sentiment d'urgence. [...] "Vous obtenez tous ces dollars. Vous devez nous dire ce que vous en faites." "Nous offrons une éducation et des services de garde de qualité à nos jeunes enfants. Merci."* » Cette personne a aussi relaté une anecdote pour illustrer encore mieux la frustration suscitée par certaines des attentes liées aux rapports :

En 2022, j'ai dû expliquer de quoi nous avions besoin pour un festin — Pourquoi des fonds étaient-ils nécessaires pour un festin communautaire? Pourquoi avez-vous besoin d'autant d'argent? Pourquoi vous faut-il 4 000 dollars? Après sans doute deux mois d'échanges par courriel et quelques rencontres en personne avec une employée non autochtone, qui nous disait : "Eh bien, je vais devoir défendre ce projet auprès de mon gestionnaire. [...] Normalement, notre programme n'accorde pas de financement pour de la nourriture. Eh bien, la nourriture, c'est la communauté. La nourriture, c'est la langue. La nourriture, c'est la subsistance de nos jeunes enfants. J'en ris aujourd'hui, mais cela m'a découragée. Mais j'ai tenu bon. J'ai eu envie de dire : "Laisse tomber." Je crois que c'est ça qui se passe. Mais je réponds : "Non."

Et je pense à informer, renseigner, sensibiliser. [...] Alors, j'ai expliqué tout cela à cette personne. Et je continue de la sensibiliser. J'ai parlé aux dirigeants et je leur ai dit : "Je suis vraiment embarrassée à ce propos, mais je vais tenir mon bout." J'ai eu du soutien, parce que c'est difficile de faire ça, de devoir dire : "Pourquoi dois-je défendre cela?" Bref, sans trop entrer dans les détails, ce sont là des exemples. Ce n'est pas par méchanceté, mais pour renseigner. Vous ne pouvez pas faire ça tout seuls. C'est la clé de la survie des Premières Nations et de mes ancêtres — travailler ensemble.

Des intervenantes ont mentionné « les rapports rigoureux et les constantes demandes d'information » qui les amènent souvent à demander : « Pourquoi nous demandez-vous ça? » et « Pourquoi est-ce important pour vous? ». Comme l'a exprimé une personne d'une région urbaine du QC, « À mon avis, c'est ridicule, et je crois que c'est une perte de temps. Souvent, lorsque je prépare ces rapports, je les fais moi-même plutôt que de demander à mon adjointe. Je les remplis — boum, boum, boum, boum, boum. Et voilà. Laissez-moi tranquille. Ces rapports ne sont pas nécessairement un reflet fidèle de la réalité, car je peux vous dire combien de personnes sont sur ma liste d'attente. Je peux vous dire combien ont reçu un diagnostic, combien ont un PAI (plan d'adaptation individuel). Je peux vous dire tout cela. D'accord. Mais quand il est question de dire combien de journées pour congé de maladie accordez-vous, par année, à vos employés? Pourquoi? » Pourtant, des personnes participantes ont fait part de leurs doutes devant les attentes communes en matière de rapports, tant celles de bailleurs de fonds gouvernementaux que des dirigeants des Premières Nations, en ce qui a trait à l'augmentation du nombre de participants au programme. Une intervenante d'une région rurale du MB a déclaré : « Si nous augmentons le nombre d'enfants, nos enseignants seront surmenés, et nous allons assister à une diminution de notre personnel. Notre personnel sera complètement stressé. C'est là qu'arrivent les accidents. On ne veut pas que ça se produise. La taille [de la clientèle] est bonne à l'heure actuelle. [...], mais il y a toujours ce groupe de hauts responsables ou d'autres organisations qui veulent qu'on l'augmente. » Cette personne a relaté une anecdote au sujet de son expérience :

Je préfère la qualité à la quantité. Du côté des politiques, on veut toujours que les quantités augmentent. [...] Nous avions de 40 à 80 enfants dans ce programme jeunesse. Quand j'ai tenté

d'obtenir de l'aide de la bande, ils voulaient que nous en augmentions le nombre. La seule manière d'avoir du soutien était d'augmenter le nombre de jeunes. Or, accueillir plus de jeunes nous a épuisées et nous n'avons pas pu le faire. Nous avons abandonné au bout de très peu de temps, et ils étaient fâchés. "Eh bien, comment se fait-il que vous abandonniez?" J'ai répondu : "Eh bien, vous vous attendiez à ce que nous accueillions plus de 100 enfants avec seulement deux personnes? On n'y arrive pas." [...] J'ai parfois l'impression que d'autres organisations croient que nous devrions accueillir un très grand nombre d'enfants, mais cela nous épuiserait et la qualité des soins ne serait pas bonne. Ils ne comprennent pas.

Des personnes participantes ont expliqué que les attentes en matière de rapports peuvent parfois être accablantes, et que « le financement n'est jamais suffisant en regard des exigences à remplir » pour répondre à de telles attentes. L'une de ces personnes, d'une région urbaine du NB, a par exemple expliqué :

J'ai de nombreux programmes différents sous ma responsabilité. Les rapports, la planification du travail et tout ce qui va avec ces programmes, c'est la même chose. [...] Nous devons fournir les mêmes rapports, avec [de nombreux] rapports différents et parfois, on doit faire la synthèse de tous ces rapports. Nous devons aussi effectuer la planification du travail. [...] Chaque année, nous devons aussi élaborer un plan de travail — Comment allons-nous dépenser cet argent? Ou encore, qu'allons-nous faire au bureau régional? Je ne veux pas dire qu'on tourne en rond, mais [...] ils vont se demander "eh bien, devrions-nous continuer avec ceci et ajouter plus de cela?" À la fin de cet exercice, je me dis : "Voici ce que nous pouvons faire avec la somme d'argent que nous avons." Comment peut-on s'attendre à coordonner les services pour sept communautés de Premières Nations avec 5 800 dollars? Comment est-ce réalisable? Et vous voulez que je prépare un plan de travail de 10 pages pour accompagner tout ça? Je ne peux pas cumuler tout le travail qui doit être fait avec le montant que j'ai. Ce n'est jamais assez.

Une autre intervenante, d'une région urbaine du QC, a relaté un épisode similaire qui reflète bien à quel point même les structures de reddition de comptes internes peuvent poser des difficultés pour les programmes d'AGJE sur les réserves :

C'est malheureux, parce que nous devons créer les mêmes systèmes à l'intérieur de notre propre système. Disons, par exemple, qu'il y a une enveloppe globale qui arrive ou un certain montant de financement. Les gens des organismes communautaires créeront un mécanisme semblable de reddition de comptes qui n'a aucun sens. [...] Nous recevons de l'argent pour la clientèle dirigée chez nous par les services communautaires, parce que nous avons 10 places qui sont prévues pour les enfants en crise. [...] Récemment, je leur ai demandé d'augmenter notre subvention parce que le montant n'a pas changé depuis les années 1990. [...] Maintenant, j'ai cette augmentation. [...] Nous devons produire un rapport d'évaluation annuel courant la période du 1er avril au 31 mars et nous devons fournir aussi des rapports d'activité trimestriels, des modèles logiques, et un cadre d'évaluation commençant le mois suivant la date de début du projet. Je leur ai écrit et je leur ai dit : "J'ai signé, mais j'aimerais vraiment avoir des précisions. Par le passé, je remettais uniquement mon volet financier [au conseil des Premières Nations]. Maintenant, vous me demandez des factures chaque mois, des rapports trimestriels, un rapport d'évaluation annuel, un audit financier officiel en fin d'année et des états financiers." C'est ridicule. Je serais capable de le faire ici, mais c'est simplement que, maintenant, je dois tenir compte de tout ce travail supplémentaire. Je dois payer des frais en plus pour un audit, parce que maintenant, j'ai besoin d'un autre calendrier financier. [...] Écoutez à quel point c'est fou; les gens qui me donnent le financement sont ceux qui m'envoient les enfants. Ils me disent : "Nous vous envoyons ces enfants dont vous vous occupez, avec lesquels vous travaillez, et veuillez nous envoyer ceci." Donc, ils veulent la lune, et plus encore. Ça n'a aucun sens. [...] N'est-ce pas scandaleux? C'est le genre de chose auquel je m'attendrais de la part de gouvernements de l'extérieur, d'Ottawa, ou de Santé Canada. Jamais je ne m'attendais à cela à l'interne. [...] Je vais leur dire, "Nous nous occupons des 10 enfants qui nous ont été envoyés, avec comme résultat que nous fournissons des stratégies et des activités d'intervention précoce." Que voulez-vous de plus? [...] Vous vouliez savoir quelles sont nos difficultés? C'est la production de rapports. À mon avis, C'est comme si vous me faisiez perdre mon temps et que cela ne m'apportait rien d'utile, alors je vais faire ça très vite et je vous remettrai n'importe quoi.

Défis sociaux et politiques dans les communautés de Premières Nations

Les personnes participantes ont été invitées à préciser les défis sociaux et politiques les plus urgents auxquels font présentement face les familles de Premières Nations avec de jeunes enfants vivant sur les réserves. Dans l'ensemble, ces personnes ont fait mention de problèmes de longue date auxquels les Premières Nations de tout le pays sont confrontées depuis des générations, tels que « la pauvreté », « la surpopulation », « l'insécurité alimentaire » et « l'itinérance ou la crainte de se retrouver en situation d'itinérance ». Elles ont parlé « de la drogue et de l'alcool dans notre communauté » et mentionné à quel point « la dynamique a changé au cours des 10 dernières années quand il est question de ce genre de choses ». Ces personnes ont aussi mentionné que « le logement est la plus grande difficulté, et va de pair avec l'emploi et le transport » en ajoutant que « c'est certainement là que nous avons constaté les plus gros problèmes, et pour les jeunes familles, particulièrement celles qui sont sans logement stable, au tout début de la vie de leurs enfants. » Comme l'a confié un grand-parent d'une région urbaine de la CB : « Lorsque les familles ont tellement de mal à répondre à leurs besoins de base, les autres besoins ne sont pas satisfaits. Si le temps que vous passez avec vos enfants, surtout les tout-petits, se limite au trajet entre la maison et la garderie, c'est là que se trouve votre temps de qualité, car le reste du temps, vous luttez pour garder un toit sur votre tête et mettre de la nourriture sur la table et leur trouver de quoi se vêtir. Il y a des choses qui manquent. »

Certaines personnes ont fait part de leurs doutes à l'égard du « système de protection de la jeunesse ». Une de ces personnes, d'un organisme partenaire national d'une région urbaine du QC, a affirmé par exemple que « La façon dont sont structurés les services de protection de la jeunesse fait en sorte que ces services ne soutiennent pas les enfants et les familles autochtones autant qu'ils le pourraient, et bien que des gains importants aient été réalisés, la protection de la jeunesse n'est pas la réponse ». Elle a expliqué :

La majorité des enfants et des familles avec qui nous travaillons dans chaque réserve ne sont pas, dans les faits, pris en charge par la protection de la jeunesse. Ils ont besoin de ressources, mais ne font pas nécessairement partie de ce bassin de clientèle à haut risque ou de la liste des familles qui ont besoin d'aide.

[...] Ces familles sont mises de côté parce qu'elles ne veulent pas entrer dans le réseau. Elles ne se font pas nécessairement connaître. [...] Nous avons ces deux extrêmes : des familles qui n'ont pas besoin de beaucoup d'aide ou qui sont relativement stables, et d'autres qui ont réellement besoin de services de protection, à qui il faut vraiment une aide supplémentaire. Et puis il y a ce groupe de familles qui, peut-être, n'ont aucun réel problème autre que la pauvreté. [...] C'est l'un des plus grands défis sur le plan sociopolitique. Quand vous n'avez pas de logement stable et que votre source de nourriture n'est pas stable, et qu'il en va de même pour votre transport et votre emploi, il est facile de glisser vers ce système. Une fois que vous y êtes, il devient vraiment difficile d'en sortir.

Une praticienne d'une région rurale de la CB a déclaré : « L'isolement est un problème énorme, parce que nous ne vivons plus dans des maisons longues. Nous avons des maisons individuelles. Nous n'avons plus la possibilité d'avoir cette communauté et l'esprit de famille de jadis. Avant, nous vivions dans des maisons longues, depuis des temps immémoriaux. De nos jours, les maisons longues ne sont plus utilisées que pour des activités cérémoniales. Ce n'est plus là que nous vivons. Nous n'y prenons plus non plus nos repas. Nous le faisons uniquement lors de cérémonies. » Néanmoins, cette même personne reconnaît toutefois que « En raison de la crise du logement actuelle, on voit plus de familles cohabiter, en raison du manque de logements. [...] Il est vraiment difficile de remédier à cette situation, alors les familles s'entassent les unes avec les autres. Parfois, certaines familles sont pratiquement ballottées d'un lieu d'hébergement à un autre. » Elle a ajouté : « Il y en a encore une [maison intergénérationnelle] dans notre communauté, où plusieurs générations vivent sous un même toit. Il y a l'aînée et l'une de ses filles et ses enfants, et ils vivent tous dans une seule maison. Nous appelons cela le mode de vie traditionnel. [...] Peut-être que certains le font, car la politique en matière de logement interdit qu'il y ait autant de personnes sous un même toit. »

Cette intervenante a aussi fait part de son inquiétude devant le fait que « certaines connaissances ont disparu » et le fait qu'« une partie de notre langue a été adaptée de celle d'autres communautés afin que nous puissions y inclure certains mots ». Comme elle l'a expliqué, « Il existe 32 dialectes différents. [...] Nous n'avons peut-

être en tout que deux dialectes qui sont encore parlés, techniquement du moins. [...] Nous n'avons plus qu'une seule personne pour qui c'est la langue naturelle. [...] Les peuples qui la parlaient au départ ont disparu. Ils nous ont quittés. [...] Nous acceptons simplement la langue que nous avons. C'est peut-être la langue qu'il y avait en amont. C'est peut-être la langue que parle cette personne. C'est la dernière que nous aurons. »

Des personnes participantes ont dit « craindre un changement de gouvernement » et « ce qui va se passer lors de la prochaine élection fédérale », et qu'elles « espèrent que nous aurons des dirigeants qui respecteront ce que nous essayons de faire dans les communautés ». Une intervenante d'une région urbaine de la SK a déclaré qu'« il y a encore du racisme, de la discrimination. [...] Le sous-financement et le manque de cohérence dans les priorités pour les enfants des Premières Nations. Cela me choque encore, jour après jour. » Une autre personne participante, d'une région rurale du NB, a expliqué que « C'est juste la stigmatisation. Les dés sont déjà pipés. Nous sommes placés dans une catégorie à part qui, d'abord et avant tout, est soumise à des préjugés, à des stéréotypes. Comment allons-nous faire pour nous lever et dire : "Vous savez quoi? J'ai besoin d'aide en santé mentale pour être mieux en mesure de subvenir aux besoins de ma famille", alors qu'on ne peut pas avoir accès à ce type d'aide? [...] Il faut passer à travers 14 personnes différentes, essayer de se rendre au centre de santé, à la responsable pour l'alcool et la drogue, au counseling en toxicomanie, ou peut-être



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 157313520

même aller voir la police pour essayer d'obtenir de l'aide, ce qui est vraiment embarrassant et humiliant pour ces personnes qui tentent d'avoir de l'aide pour subsister et assurer la subsistance de leur famille. »

Des personnes participantes ont mentionné qu'il y avait « beaucoup de tensions raciales entre les Non-Autochtones et les Autochtones ». Une personne d'une région urbaine de la CB a attribué certaines de ces tensions au fait que « nous avons vécu une véritable immersion et avons été envahis ». Elle a expliqué que « Notre population actuelle est d'environ 800 personnes, ou quelque chose comme ça. Nous avons 10 000 personnes non autochtones qui vivent sur notre réserve. [...] Nous sommes tellement progressistes. Cela nous a coûté très cher. Nous vivons de telles tensions. [...] Et en fin de compte, des systèmes incroyablement coloniaux continuent d'être imposés. C'est néfaste. Ces attitudes coloniales qui disent que tout doit se passer de cette façon. Sinon, ça ne répond pas aux critères. Mais ça ne correspond pas à qui nous sommes. Ce n'est pas comme ça que nous vivons depuis des millénaires. » De plus, cette même intervenante a expliqué que « Les personnes non autochtones vivent sur des terres qui ont été louées, puis exploitées. [...] Nous avons notre propre gouvernement. Eux paient des impôts. Et parce qu'ils paient des impôts [...], de plus en plus, ils ont une voix dans certains domaines et cela a une influence sur la façon dont, en général, notre propre gouvernement des Premières Nations fonctionne. Ils s'habituent à fonctionner avec cette structure hautement coloniale. [...] Et quand il s'agit de garderies, nous sommes censés avoir la priorité en tant que membres. si, à un moment donné, une personne non membre entrouvre la porte [et prend une place], cela ne veut pas dire que si l'un des nôtres a besoin d'une place en garderie, ce non-Autochtone va devoir céder sa place. Ils étaient là avant et sont, de ce fait, protégés. Nos membres peuvent donc être très aisément déplacés. »

Une personne participante d'une région urbaine de la CB a parlé d'une « fracture sociale » entre « la population vivant sur la réserve et celle vivant hors de la réserve ». Elle a expliqué qu'« il existe certaines pratiques malsaines dans nos nations, et c'est là que se font les fractures. "Oh, tu ne vis pas sur la réserve... tu es différent." [...] Il y a cet enjeu social. "Eh bien, je veux vraiment vivre en ville parce qu'il n'y a pas d'école ici pour mes enfants. Je veux être en ville afin qu'ils puissent aller à l'école." Des choses comme ça. "Mais je ne peux pas, parce qu'on attend de moi

que je reste ici." Il y a cette attirance vers la ville, mais il y a aussi des craintes, "Puis-je faire ça?", "Puis-je vivre hors de la réserve?" » D'autres personnes ont aussi parlé du concept de « racisme à l'envers ». Une personne d'une région rurale de la CB, qui est praticienne en AGJE et membre des Premières Nations, mais d'une autre communauté que celle où elle travaille, a par exemple expliqué que « Parfois, si vous n'êtes pas présent dans votre communauté, vous subissez beaucoup de ce racisme inversé. [...] Les gens de ces communautés me disaient toujours : "Ouais, tu n'es pas assez imprégnée de notre culture", ou "tu n'es pas ceci"... "tu n'es pas cela"... Je devais leur montrer et leur prouver que oui, j'avais la culture. »

Des personnes participantes ont parlé des « politiques locales », de « plans de travail différents » et de « conflits entre les divers plans de travail » comme autant de difficultés pour les familles dans les communautés. Un parent d'une région rurale du MB a confié : « Nous avons des aînés qui parlent de politique avec les enfants, par exemple du chef et du conseil. [...] La politique est une chose qui cause beaucoup de problèmes dans notre communauté maintenant et déchire les familles. Cela brise des familles. [...] Même le provincial et le fédéral s'en mêlent. [...] Toute l'affaire de Wab Kinew, cela a eu d'importantes répercussions sur notre communauté. Les gens étaient très divisés sur cette question. Mon père, par exemple, discutait avec moi à ce sujet et disait : "Tu crois que ça va être bénéfique pour nous?" [...] Et moi je disais : "Je suis juste frère que nous ayons un premier ministre issu des Premières Nations." Même ce type de débat. Je ne comprends même pas pourquoi on devrait en faire tout un plat. » Cette personne a aussi expliqué : « Une autre chose qui se produit à l'heure actuelle concerne nos huttes, en fait, ce que sont nos croyances. Cela commence à avoir un impact. Avant, c'était le christianisme, et maintenant, ce sont les huttes, par exemple le fait d'aller à la hutte de sudation et de suivre le sentier rouge [le "Red Path", c'est-à-dire le mode de vie autochtone traditionnel]. [...] Maintenant, les gens disent "Quelle hutte fréquentes-tu?" ou encore, "Vas-tu plutôt à cette hutte de guérison?", "Vas-tu les voir [les personnes qui fournissent des soins spirituels]?", "Vas-tu à cette hutte de guérison-là?" Voilà comment les choses tournent à présent. C'est donc un autre impact. C'est la même chose avec les églises. On vous demande "Vas-tu à cette église?" "Vas-tu plutôt à cette église-là?" Toutes ces questions stupides, Tout part de là. Et tout cela a un impact sur tout le reste. »



© Credit: iStockPhoto.com, val 1216-058

Des personnes participantes attribuent les réalités vécues par les enfants et les familles des Premières Nations vivant sur les réserves à la « colonisation » et à « ce système colonial » et au fait que « cela remonte au temps de la Loi sur les Indiens, aux pensionnats, aux politiques et aux lois coloniales ». Ces personnes ont fait remarquer que « la colonisation est bel et bien vivante » et ont souligné que « les gens pensent que c'est du passé, mais c'est encore bien présent. Ce n'est pas seulement l'histoire des pensionnats autochtones. C'est l'histoire de nos familles, aujourd'hui. » Un grand-parent d'une région urbaine de la CB a expliqué que « Les pensionnats autochtones ont ouvert la voie à la Rafle des années soixante, qui à son tour a ouvert la voie à ce système de protection de la jeunesse, au système d'alerte des naissances et à toutes ces autres difficultés. Beaucoup de ces choses n'ont pas vraiment changé. [...] Pour nos jeunes familles d'aujourd'hui, une consultation chez le médecin peut constituer une menace, si jamais votre petit enfant a des ecchymoses [...], car cela peut être perçu par les auxiliaires médicaux d'une manière complètement différente. » Des personnes participantes ont convenu que « Tout est lié; chaque membre de notre communauté a subi un traumatisme, que ce soit dans un pensionnat ou en raison du racisme dans le système de santé ou parce que quelqu'un a disparu ou a été assassiné. » Comme l'a suggéré une autre participante d'une région urbaine de la CB :

Tout est historique. [...] Je dis toujours aux gens d'aller faire un tour en voiture sur une réserve. De voir les différences entre les routes, les conditions de logement. [...] Le climat politique, axé sur l'argent. C'est le thème de la campagne. [...] Il y a un mouvement pour la vérité et la réconciliation, mais pour s'engager concrètement pour la réconciliation, et penser à l'appel à l'action numéro 12 qui concerne la petite enfance et les droits de la personne pour les enfants autochtones, nous devons nous asseoir avec les engagements que nous avons pris en tant que Canadiens. [...] Nous devons avoir un portrait très clair de ce qui se passe dans les communautés pour être en mesure d'aider les enfants. Combien d'enfants sont pris en charge? Combien d'enfants vivent dans la pauvreté? Combien sont dans des maisons surpeuplées? [...] Il nous faut être capable de poser ces questions difficiles au lieu de simplement souligner que « Oh, eh bien. Ils ont reçu un montant pour construire un gym et cela aide à l'organisation d'événements communautaires. » Il faut se dire : « Non, ce n'est pas seulement une question d'une nation qui reçoit de l'argent et améliore ses immeubles. »

Des personnes participantes ont souligné que les « pensionnats autochtones », en particulier, « ont réellement mis à mal notre identité en tant que peuple. Et les conséquences de tout ça... », surtout en ce qui concerne « les enjeux complexes des traumatismes intergénérationnels » et « simplement lorsque vous regardez les pratiques des parents, à mesure qu'elles ont évolué ». Une personne d'une région urbaine du QC a par exemple indiqué : « C'est arrivé dans notre garderie. [...] Un enfant avait en sa possession une vapoteuse. Un enfant de trois ans. C'est inacceptable. [...] Ils [les parents] ne réalisent pas les répercussions et les conséquences de leurs gestes, surtout les jeunes. Ils ne sont pas nécessairement conscients de certaines choses qu'ils font. » Une autre personne, d'une région rurale du MB, a rapporté que « certaines personnes gardent leurs enfants à la maison. [...] parce qu'ils n'ont pas de services de garde. Ces services ne sont pas accessibles pour beaucoup de gens. Alors les enfants sont gardés à la maison afin de pouvoir s'occuper des plus jeunes. » Cette personne a aussi révélé que « les machines à sous ont eu d'énormes répercussions » sur les enfants vivant sur les réserves, parce qu'« il y a des gens qui y vont et y dépensent toute leur allocation, le crédit d'impôt pour enfants y est englouti. Ce sont eux, le bingo et tout le reste. Mais si [les jeux de hasard et d'argent] ne sont pas sur place, sur la



réserve, ils seront quelque part un peu plus loin. Ça veut donc dire que les enfants veilleront sur les autres enfants encore plus longtemps. »

Des personnes participantes ont parlé du fait que « des générations de parents et de structures familiales » ont été perturbées par « le retrait du droit parental ». Comme l'a affirmé une personne participante d'un organisme partenaire national d'une région urbaine du QC, « *L'un des premiers moyens auxquels nous avons eu recours pour tenter d'intégrer les Autochtones à la société canadienne plus large, ou l'un des moyens par lesquels nous avons perpétré le génocide culturel a été de retirer les enfants de leur famille, de retirer aux parents le droit de s'occuper leurs enfants, et ce, dès leur plus jeune âge. [...] L'idée que nous ne pouvons pas fournir cette aide aux parents, soit d'ignorer qu'il s'agit là d'un élément essentiel de la réconciliation et du soutien à offrir aux familles et aux enfants autochtones, n'a pas de sens, parce que c'est la principale façon dont nous avons agi, et avec laquelle nous avons détruit des vies.* » Une autre intervenante d'une région urbaine du QC a expliqué :

Toutes ces choses sont des traumatismes que nous portons, et qui entraînent des problèmes sociaux. Si vous avez été retiré de votre famille à 4 ou à 6 ans et [...] qu'on vous a placé dans un pensionnat, vous n'avez pas appris à être parent. Quand vous êtes revenu, à 18 ou 19 ans, votre façon d'élever vos enfants influence ce que feront vos enfants avec leurs propres enfants, et c'est la même chose pour vos

petits-enfants. [...] Nos communautés ont besoin de guérir. Elles ont besoin de condoléances. [...] On pourrait espérer que ce cycle s'arrête, mais cela arrive encore, et se répète à l'infini. [...] C'est vraiment, vraiment difficile, car toute la communauté en subit les conséquences. Ce n'est pas seulement l'affaire d'une famille, parce que nous sommes tous liés d'une manière ou d'une autre. [...] Nous sommes devenus brisés. Puis cela se transforme en reproches. [...] Il a bien longtemps, nous prenions soin les uns des autres, et chacun était là pour son prochain. Nous vivions dans des maisons longues, ou dans des maisons où il y avait plus de membres d'une même famille — 10 ou 12 d'entre nous, d'une même famille. Aujourd'hui, nous sommes séparés. Il y a l'isolement, il y a la surconsommation de substances, et toutes ces choses qui se produisent. Même si nous disposons de programmes pour joindre les individus, ils ne sont pas là, ne sont pas aptes ou capables, peu importe le terme utilisé. C'est tragique, car lorsque ça arrive, et je dis bien qu'à l'extérieur, vous ne le ressentez pas autant. Mais lorsque ça se produit dans votre propre communauté et que vous y êtes confrontés de façon constante, c'est très difficile à surmonter.



Amélioration de la qualité en AGJE

Malgré des difficultés persistantes, des personnes participantes ont reconnu les progrès considérables réalisés avec les programmes d'AGJE pour les enfants des Premières Nations vivant sur les réserves, notamment « avec tous les nouveaux dollars qui sont arrivés au cours des quatre ou cinq dernières années » et « avec tous les organismes qui travaillent désormais dans nos communautés ». Tout au long des entrevues et des discussions de groupe, des personnes participantes ont affirmé à maintes reprises que « ceci est nouveau » ou que « ça n'a pas toujours été comme ça ». Plus précisément, ces personnes ont expliqué que « le financement n'est plus ce qu'il était il y a même cinq ans » et que, par le passé, « tout le monde était tellement préoccupé et protecteur de son argent. Du genre, 'Oh, c'est mon argent. Je n'en parlerai à personne.' » Ces personnes ont expliqué qu'« en réalité, le processus de collaboration est immense », probablement en raison du « financement et de la prise de conscience » et parce que « les gens s'expriment sur les atrocités qui sont survenues » et « qu'ils reconnaissent ce qui a été fait, et qui n'aurait pas dû être fait ». Elles ont également reconnu « ces nouvelles lois qui viennent d'être adoptées pour garantir le maintien du financement de l'AGJE, afin que nous puissions poursuivre le travail que nous faisons dans nos communautés ». L'une de ces personnes, d'une région urbaine du QC, a souligné la pertinence du Cadre autochtone pour les services d'AGJE et du financement connexe de ces programmes sur les réserves :

Ne pas savoir d'une année à l'autre si vous allez obtenir du financement perturbe considérablement la capacité à poursuivre nos programmes, parce que vous êtes dans une boucle en continu d'espoir, de souhait et d'attente. Avec la façon dont les choses sont organisées maintenant, notre plus gros problème consiste à trouver des gens pour pourvoir les postes, plutôt qu'à obtenir les fonds pour les payer. [...] Grâce à l'AGJE, on a pu vraiment mettre l'accent sur d'autres domaines comme le renforcement des capacités et l'amélioration des programmes, au lieu de courir sans cesse après 30 000 dollars par-ci, ou 40 000 dollars par là. Cela nous permet vraiment d'avoir une approche plus volontaire et réfléchie dans nos activités. Désormais, quand nous élaborons nos modèles logiques, nous sommes en mesure de nous pencher sur les activités qui généreront des résultats et sur les objectifs que nous espérons atteindre. Il y a une continuité ici, contrairement, à une approche par projet. »

Une directrice et praticienne en AGJE ayant des responsabilités dans le cadre d'un programme de service de garde et d'un PAPAR sur une réserve dans une région rurale de l'AB a même qualifié « le financement de l'apprentissage et des services de garde à la petite enfance pour les Autochtones » comme un « véritable cadeau du ciel » et a relevé que son « financement de base [...] était si mince » qu'ils « en avaient cruellement besoin ». Cette personne a précisé : « J'ignore même comment nous avons fait pour garder tout notre personnel à l'époque. Honnêtement, comment sommes-nous parvenus à acheter

de la nourriture? C'était vraiment très, très difficile. Nous devons faire preuve de créativité et gratter dans tous les coins. Aujourd'hui, ce n'est toujours pas beaucoup d'argent, mais pour nous, ça veut dire beaucoup, car nous n'avons pas l'habitude d'en avoir autant. » Cette intervenante a aussi commenté la valeur du financement pour l'AGJE autochtone pour ses propres programmes pour la petite enfance sur la réserve :

Nous sommes en mesure d'embaucher du personnel qui peut intervenir individuellement avec les enfants. Avant d'avoir ce financement, nous ne pouvions pas. Nous avons eu tellement de difficulté; c'était vraiment très difficile d'assurer le déroulement de nos programmes. À l'époque, nous ne pouvions pas offrir à nos enfants tout ce dont ils avaient besoin. [...] Nous n'avions pas la personne qui se présente et qui fait partie du personnel. [...] Nous n'avions pas d'aide, par exemple des personnes qui pourraient intervenir individuellement. [...] Nous n'avions pas les ressources et parfois même, nous n'avions pas assez de papier. Vous voyez ce que je veux dire? De petites choses comme ça suffisent à faire une grande différence. Il nous était impossible d'approvisionner nos centres.

D'autres personnes participantes ont aussi parlé des différents moyens utilisés pour améliorer la qualité de leurs programmes d'AGJE sur les réserves depuis l'octroi du financement de l'AGJE autochtone rattaché aux accords pancanadiens sur l'AGJE. Une gestionnaire et praticienne d'un PAPAR dans une région rurale du MB a par exemple parlé d'un projet de « *salle pour les parents* » et du démarrage d'un « *programme pour les parents, en plus des enfants* » et de « *l'embauche d'une enseignante culturelle à l'aide du financement pour l'AGJE* ». Une praticienne d'un PAPAR d'une région rurale de la CB a indiqué disposer désormais de « *la bonification salariale pour Premières Nations* », qui consiste en un « *supplément de 2 dollars* » sur les salaires versés aux praticiennes en AGJE. Une personne participante d'une région rurale de la SK a confié : « *Nous avons reçu des fonds du gouvernement pour améliorer les services de garde. [...] Ces fonds ont été affectés à notre programme, mais ne sont pas allés aux salaires. [...] Ils ont été alloués à d'autres domaines du programme, et c'était pour de la formation. [...] L'argent peut aussi être utilisé pour nos parents, ceux qui souhaitent venir et faire partie du personnel de soutien. Ils doivent être formés eux aussi. [...] Nous avons*

notre formation. » Cette même intervenante a ajouté : « *Nous faisons partie des programmes dont le financement a considérablement augmenté. Vous le constaterez dans nos programmes. C'est en partie ce qui l'explique pourquoi nos programmes sont aussi riches à présent. Nous en avons désormais plus qu'il en faut pour nos enfants. J'ai dit : "Les choses ne peuvent que s'améliorer", car maintenant, nous allons avoir un nouvel immeuble.* » Une praticienne d'une région rurale du NB a fait part de sentiments similaires à propos du financement de l'AGJE autochtone et en vertu du principe de Jordan :

Il nous arrive de ne pas pouvoir dépenser tout le financement auquel nous avons accès, car nous avons déjà tout ce dont nous avons besoin. Nous avons tout en double. Nous investissons donc à l'intérieur de l'immeuble. Nous investissons aussi à l'extérieur de l'immeuble, dans l'éducation axée sur la terre. Nous investissons avec les familles et nous veillons à ce que tout le monde porte des équipements de sécurité lorsque nous allons dehors. Tout le monde travaille ensemble, en collaboration, et cela a fait en sorte que nous n'avons plus besoin d'aller dans les marchés aux puces ou à l'Armée du salut acheter des jouets en plastique auxquels il manque des pièces simplement pour que les enfants aient ce qu'il faut pour jouer au centre, car auparavant, nous n'avions pas les moyens d'acheter du matériel éducatif. Nous devions parfois apporter des choses de



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 1149230406

la maison ou espérer de tout notre cœur recevoir des dons de choses à manger ou de jouets pour les enfants. Il fallait aussi prévoir des collations et des repas sains pour les enfants. Ce que nous avons maintenant, comparativement à ce que nous avions jadis, c'est un énorme succès. [...] Grâce à tous les programmes que nous avons et à tous les organismes qui travaillent ensemble, nous comblons petit à petit toutes les lacunes.

Une personne participante d'une région urbaine de la SK a fait remarquer que : « *Nous devons respecter la situation de chaque personne. Les choses prennent du temps. Elles finissent par arriver. Et quand des possibilités se présentent, le Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones permettra de garder le cap. Il y a le document. Les mots ont été dits. Ils ont été documentés — les communautés, les Premières Nations. Ce sont des groupes. Ce sont des mères. Ce sont des pères. Ce sont des tantes, des oncles, des grands-parents. Les mots ont été partagés. Ils sont documentés, ils ont été écrits — ces prochaines étapes. Nation par nation, à leur propre rythme.* » Malgré tout, des personnes participantes ont affirmé que « *la province ne reconnaît toujours pas nos compétences en matière de petite enfance* ». Une personne d'une région urbaine du QC a cité en exemple : « *C-35 [le projet de loi]. Ils nous ont dit que nous allions être consultés, que nous allions faire partie de l'élaboration de ce projet de loi. Il n'y a pas eu de consultation. Aucune organisation de Premières Nation n'a été mentionnée. [...] Comme pour le projet de loi C-92. Nous sommes devant les tribunaux avec eux, parce qu'ils ne sont pas d'accord avec le jugement rendu en décembre. [...] Parfois, c'est du gros n'importe quoi. Je pense que cela a beaucoup à voir avec la province. Mais en même temps, je parle de la politique, parce que nous pouvons parler à des fonctionnaires. Je veux dire... Ils sont plus sensibles à la réalité des Premières Nations maintenant qu'il y a dix ans. C'est donc plus facile pour nous. Même dans nos relations avec eux, c'est beaucoup moins stressant. Alors c'est plutôt positif. Mais cela devrait tout de même être considéré comme la troisième entité politique gouvernementale. Mais selon ce que je vois, rien n'est encore en place. Je crois que nous sommes en meilleure position qu'il y a 15 ans, mais effectivement, il reste encore du chemin à faire.* » Une directrice régionale d'une région rurale du NB a expliqué dans quelle mesure les arrangements financiers fédéraux-provinciaux sont essentiels à l'amélioration de la qualité de l'AGJE :



À l'heure actuelle, nous travaillons à la mise en place d'un partenariat avec notre province, ce qui est très difficile ici, au Nouveau-Brunswick. Nous n'avons pas le même type de relations, historiquement, avec notre province. [...] Je participe à certaines discussions sur l'AGJE avec notre province et je m'assure simplement qu'ils comprennent qu'ils ont pour mandat de soutenir les communautés de Premières Nations dans leur province, et je veille à ce que le gouvernement fédéral reconnaisse également qu'il a la responsabilité de s'assurer que les provinces appuient les communautés des Premières Nations et travaillent avec elles, dans leur province. [...] Tout le monde s'emploie à garantir qu'il y aura une prise en charge de qualité dans l'apprentissage à la petite enfance, que nous pouvons faire part de nos besoins, mais en fin de compte, c'est de soutien financier que nous avons besoin.

Une praticienne en AGJE d'un PAPA d'une région rurale de la CB a expliqué : « *Nous avons aussi travaillé avec un organisme provincial afin de créer de nouvelles politiques en éducation à la petite enfance, également. Nous avons travaillé très étroitement avec eux pour aider à concevoir une bonne politique qui inclurait les Autochtones. Nous ne nous sommes pas contentés de dire : "Oh, et si vous êtes autochtone, ajoutez ceci." Non, tout était intégré et faisait partie des politiques qui ont été communiquées à toutes les communautés et à tous les centres de la Colombie-Britannique.* » Lorsqu'on lui a



© Lesli Fenner, 2025

demandé quels étaient les éléments prépondérants de ces politiques, cette personne a répondu : « Comme ils utilisent le Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones dans un grand nombre de leurs allocutions et qu'ils le mentionnent beaucoup, nous avons trouvé cela important. C'était un moyen très important de donner plus de voix à notre peuple, et pour que les enfants soient considérés comme plus précieux, au lieu de nous mettre tous dans le même panier. »

Une intervenante d'une région urbaine du MB a dit croire que : « Il y a maintenant des chances que nous disposions d'assez de ressources pour faire le tour, pour embaucher les personnes qui sont nécessaires dans les communautés, pour les former adéquatement, de sorte que lorsque nous parlons d'un programme de qualité, nous pensons à tout le potentiel de la culture, des traditions, de la langue, puis des éléments de base — communication, discipline, sécurité et toutes ces choses également. » Parallèlement, toutefois, cette même personne reconnaît que « toutes les communautés ne disposeront pas d'un lieu parfait pour leur service de garde d'enfants » parce qu'« il y aura des difficultés », notamment « le manque d'espace », en raison duquel « il est toujours bon d'avoir un programme “Maman et moi” ou un programme de jour où les parents sentent qu'ils ont une forme de soutien ». Un grand-parent d'une région urbaine de la CB a aussi affirmé que « nous devons permettre divers moyens et diverses approches [...] pour soutenir la famille dans son ensemble ». Comme l'expliquait une personne participante d'un organisme national partenaire d'une région urbaine du QC :

Nous ne serons pas en mesure de remédier à toutes les difficultés auxquelles ces familles sont confrontées, car il s'agit d'enjeux trop complexes et trop interdépendants. Ce que nous pouvons faire, c'est de soutenir les parents. [...] Vous pouvez renforcer les capacités des enfants à résoudre les problèmes, à penser de manière critique ou à être résilient. Même si nous ne pouvons pas éliminer toutes les formes d'adversité auxquelles ils seront confrontés dans leur vie, nous pouvons renforcer leurs capacités à y faire face. [...] L'apprentissage et les services de garde ne sont pas les mêmes pour les familles autochtones que pour les non autochtones. L'apprentissage et les services de garde de jeunes enfants sur les réserves est particulièrement différent. Les parents savent ce dont ils ont besoin; il est donc essentiel qu'ils participent au processus. [...] La plus grande lacune présentement dans ce secteur concerne les parents qui restent à la maison. Quel soutien offrons-nous à ces parents? Les données montrent que c'est le cas de la majorité des parents autochtones avec des enfants de moins de 4 ans.

Malgré l'augmentation des fonds alloués à l'AGJE, certaines personnes participantes ont indiqué qu'« il doit y avoir plus de financement disponible pour la petite enfance. [...] C'est un programme tellement sous-financé. Il doit y avoir plus d'accès au financement. » Plus précisément, « On doit envisager des investissements pour plus d'installations ou pour l'amélioration des installations existantes ». Des personnes participantes ont parlé de la nécessité d'« installations plus spacieuses pour pouvoir offrir des cours du soir » et de « plus de classes permettant d'agrandir [l'offre] », par exemple « des classes séparées pour les plus

âgées et pour les plus jeunes », ou encore « d'encourager et de soutenir le développement de programmes multiâges afin que les familles puissent se regrouper et que des groupes d'âge mixtes puissent être formés, ce qui offrira plus d'occasions de recréer un environnement familial formé de groupes d'âge mixtes ». Une personne participante, directrice régionale dans une région rurale du NB, a fait part de la réflexion suivante : « Certains de nos enfants n'ont pas la chance d'avoir un locuteur dans leur famille, ni un aîné », et qu'il faut donc « plus de fonds pour des activités comme des aînés en résidence, au cours desquelles un aîné vient, est simplement présent, afin que l'enfant comprenne pourquoi les aînés sont si précieux et respectés. En fait, c'est en raison de leurs connaissances. Ils sont les gardiens du savoir. » Cette personne a commenté : « Maintenant que nous savons que nous répondons à certaines normes, nous regardons en arrière et nous nous demandons comment nous pouvons nous assurer que les choses qui sont d'une grande valeur pour nous puissent l'être aussi pour nos enfants. » De la même manière, un grand-parent d'une région urbaine de la CB a parlé de son souhait de créer des « nids de langage » pour soutenir « les familles qui ont décidé de créer un espace où leurs enfants pourront être pris en charge dans un environnement où ils seront en immersion dans la langue et la culture, où ils pourront faire des choses dans un environnement riche sur le plan culturel ».



© Fern Bear, 2025

Une personne participante d'une région urbaine de la SK a affirmé qu'il existe actuellement « une occasion en or, surtout avec l'établissement de liens entre les nations » de concevoir « un guide de programme pertinent sur le plan culturel ». Une autre intervenante, d'une région rurale de la CB, a mentionné : « En ce qui concerne notre guide alimentaire et notre nutrition, c'est quelque chose que nous pouvons décider nous-mêmes, et c'est aussi à nous de décider comment nous voulons mettre en pratique ou inclure certains de ces éléments traditionnels. » Des personnes participantes ont parlé d'autres lacunes et problèmes de l'AGJE, soulignant les domaines où il serait opportun d'investir davantage et de façon récurrente afin d'améliorer la qualité des programmes d'AGJE et les résultats qu'ils engendrent pour les enfants et les familles des Premières Nations sur les réserves. Une directrice d'un PAPAR et de services de garde dans une région urbaine du QC a par exemple souligné qu'« il persiste encore une grande inégalité dans les salaires des éducatrices à la petite enfance, en ce qui concerne l'éducation. C'est un problème majeur auquel il faut remédier. » Néanmoins, une autre intervenante d'un organisme national partenaire d'une région urbaine du QC a souligné qu'« il n'existe aucune association professionnelle pour les éducatrices à la petite enfance autochtones; par conséquent, il n'y a pas beaucoup de possibilités de perfectionnement professionnel. » Cette personne explique : « C'est une chose que le gouvernement fédéral refuse, de façon générale... la formation professionnelle continue. On accorde très peu d'importance à la formation continue. » Elle a ajouté : « Un certain niveau de formation est exigé, qui n'est pas hors de portée pour les Autochtones vivant sur les réserves. Ce serait une chose importante : une formation accessible à l'intérieur de la communauté, mais surtout, la possibilité d'une formation continue et d'un perfectionnement professionnel. »

Une personne participante d'une région urbaine du QC a fait le constat suivant : « Dans certaines communautés, nous sommes aux prises avec un fort roulement de personnel. Il faut beaucoup de temps pour obtenir votre certification; au moins un an et parfois deux avant que nous puissions obtenir du nouveau personnel formé. Cela peut prendre beaucoup de temps. » Par conséquent, « Nous ne respectons pas les normes de cette loi provinciale ». Cette même personne a aussi reconnu que « les personnes qui viennent nous donner un coup de main — il peut s'agir d'intervenants de la communauté, de spécialistes ou d'aînés qui viennent enseigner la langue, des cérémonies ou des chansons — n'ont pas besoin de ça. Ils ont été éducateurs toute leur vie. Ils

savent comment élever des enfants. Ils n'ont pas besoin d'être reconnus par une accréditation accordée par la province. »

Pour cette raison, cette personne a suggéré ce qui suit :

« Nous devrions être en mesure de définir nos propres normes, ce dont nous avons besoin et pour qui. [...] Il y a de nombreuses façons de faire ce type de travail et de garantir un environnement sécuritaire. [...] C'est vraiment ce qui aura du sens pour la communauté, mais aussi pour garantir [...] vous devrez quand même respecter certaines normes en matière de qualité de l'environnement, d'emplacement et pour le programme éducatif qui permettra de suivre les progrès de l'enfant. »

Une autre personne, d'un organisme régional de surveillance dans une région urbaine du QC, a parlé de l'importance de prendre en considération les normes de formation et de qualification propres aux Premières Nations des praticiennes en AGJE et des professionnels spécialisés, mais aussi les normes propres aux Premières Nations concernant le développement de l'enfant :

Vous avez des éducatrices, vous avez des gestionnaires et une garderie, mais ce n'est là qu'un aspect de la vie d'un enfant. Si on parle des garderies, la loi exige qu'un certain pourcentage des éducatrices soit formé, mais le problème est que cette formation doit être reconnue par la province. Cela signifie [...] quelque chose comme un diplôme collégial avec un certain nombre d'heures. [...] Quand on parle de développement de l'enfant, vous avez un concept qui est vraiment bon, mais il faut un concept propre aux Premières Nations, parce que nous devons tenir compte... même uniquement pour le langage. Nous avons des enfants qui parlent d'abord l'innu. Puis vous avez du français à la télé, et vous avez l'anglais. Lorsqu'ils vont à l'école, à un moment donné, ils seront bons parce qu'ils parleront les trois langues. Mais si vous regardez le tableau, disons, pour une enfant de 2 ans, vous ne respecterez pas les normes. Ces outils fournis par la province ne tiennent pas compte de cette réalité. C'est la même chose pour les éducatrices. Elles doivent savoir comment se passe le développement, ce qui se passe, et comment le mesurer. Mais ensuite, il nous faut de la recherche, des publications théoriques qui disent que c'est de cette façon que progressent les enfants, qu'ils s'améliorent, ou qu'ils acquièrent leurs compétences. [...] L'autre chose, c'est que nous avons cette reconnaissance de la



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 2182058750

province, mais que nous devrions en avoir une bien à nous. [...] Il y a un moyen d'avoir des éducatrices possédant les compétences de base pour veiller à ce qu'un enfant soit dans un bon environnement, où il sera stimulé et pourra se développer en toute sécurité. À un moment donné, nous pouvons y parvenir. Nous pouvons suivre une formation de base, peut-être de 90 heures, par exemple, ce qui pourrait être suffisant pour nous assurer que l'enfant est en sécurité, dans un environnement sécuritaire, et qu'il ne soit pas laissé seul devant la télé ou à ne rien faire. Vous voyez? Il y a la base, mais il faut aussi des personnes qui peuvent se spécialiser davantage – deux de ces éducatrices pour mettre en place une bonne séance et des activités adaptées à la culture, et tout.

Une personne participante d'une région urbaine de la CB a parlé de la nécessité d'une « véritable évaluation montrant ce qui arrive réellement dans le cadre des groupes ». Cette personne a affirmé : « De nos jours, dans les garderies avec des permis, et dans les services de garde en milieu familial sans permis, il y a tellement de monde qu'on n'a plus aucune idée de ce que font les gens réellement. Il n'y a pas de système pour les rapports. Les enfants y vont et y sont pris en charge, mais nous n'avons aucune idée d'où ils en sont. [...] Il nous manque quelque chose. Il nous manque tout un pan des années des enfants et des familles et surtout des enfants avec des besoins particuliers. Si nous avions plus d'information dès le début, nous n'aurions pas à attendre trois ou quatre

ans dans le système d'éducation pendant que les enfants restent sur la liste d'attente pour obtenir un diagnostic pour quelque chose, et qu'ils ont de la difficulté à l'école. » Malgré cela, cette personne a tout de même affirmé que cela ne veut pas dire que « nous devrions avoir tous ces systèmes en place pour tous nos programmes sur la réserve », mais plutôt que « des outils devraient être créés, des outils faciles et accessibles dans les réserves, parce que nous savons qu'il manque de financement. Il manque de temps, et il manque d'éducatrices. » De plus, « nous faisons les choses de manière à démontrer vraiment la réalité de ce qui se passe » et « pour montrer la culture », ce qui représente bien plus que « simplement porter un T-shirt orange ou dire un mot par jour ».

L'une des idées les plus dignes de mention pour l'amélioration de la qualité a trait au concept d'une entité propre aux Premières Nations qui s'occuperait des lois, de l'autorisation et de la défense des intérêts des Autochtones. Une personne participante d'une région rurale de l'AB a notamment suggéré ce qui suit : « J'aimerais vraiment que nous puissions avoir un genre d'entité séparée, autre que le système de permis provinciaux. C'est-à-dire que j'aimerais voir quelque chose pour la délivrance des permis sur la réserve. Vous comprenez? Pourquoi ne pouvons-nous pas avoir notre propre système, où on ne nous tapera pas sur les doigts lorsqu'on ne fait pas exactement ce qu'ils nous disent de faire? [...] Ne pouvons-nous pas avoir notre propre entité? Nous ne servons pas de poisson et nous ne servons pas de viande d'original dans notre garderie parce qu'on nous a dit que nous ne sommes pas censées le faire. Alors, on ne le fait pas. Mais nous pourrions le faire. Si nous voulions, nous pourrions le faire. Nous essayons quand même de suivre les lois du mieux que nous pouvons, mais pour nos enfants, seulement dans la mesure où nous gardons un certain contrôle. Nous ne voulons pas perdre le contrôle. Nous voulons être en mesure de faire tout ce que nous pouvons pour chaque enfant, individuellement. » Une personne d'un organisme de surveillance dans une région urbaine du QC a partagé son point de vue sur l'importance d'adopter une approche flexible pour résoudre les problèmes de réglementation concernant les programmes d'AGJE sur les réserves, mais aussi sur l'importance de pouvoir compter sur un organisme intermédiaire autochtone pour assurer la liaison entre les organismes de réglementation et les différentes communautés de Premières Nations, et faciliter les interactions entre les deux :

Nous sommes chargés d'inspecter les locaux des garderies. Nous avons le pouvoir, par exemple, de renouveler les permis ou de dire : « OK, je suspens ce permis. » Nous pouvons travailler avec l'administration afin de changer certaines méthodes de gestion ou certains modes d'administration de la garderie. [...] Il existe certains règlements que nous considérons comme fondamentaux en matière de sécurité physique des enfants. C'est notre priorité, mais c'est l'angle qui est différent. L'approche que nous adoptons est la suivante : « D'accord, vous faites les choses de cette façon, mais si vous pouviez le faire comme ceci, ce sera plus facile et vous serez en mesure de gagner du temps. » [...] Il y avait une garderie. Il n'y avait aucune porte — à l'intérieur, je veux dire. C'est contraire au règlement. [...] Dans leur mentalité, vous ne pouvez pas avoir de portes, car cela va complètement à l'encontre de leurs principes en tant qu'adultes, en tant qu'individus. Nous avons dû composer avec eux. Nous n'allions pas suspendre leur permis simplement pour cela si, au moins, la sécurité des enfants est au rendez-vous. Je veux dire, toutes les précautions sont prises. [...] Ils utilisaient un hamac pour les bébés, mais celui-ci était installé à environ 3 pieds de hauteur. C'est contraire au règlement et c'est contraire à la loi. Mais le problème est que : « D'accord, mais pourriez-vous abaisser un peu le hamac [...] parce que si l'enfant tombe, ce sera



© Jade Fraser, 2025



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 1417188564

d'environ 2 pouces. Mais vous pouvez quand même continuer de l'utiliser pour le bébé. » Il y a donc des éléments comme ceux-là. C'est juste qu'il faut tenir compte d'où nous nous trouvons, parce que chaque communauté est différente. Alors nous devons nous adapter. Nous préparons des rapports. Nous assurons des suivis auprès d'eux. Mais à un moment donné, s'il y a des choses qu'ils ne veulent pas changer, nous en discutons afin de comprendre, puis nous notons le tout dans un rapport.

Enfin, des participantes ont parlé de pratiques prometteuses dans le cadre des PAPAR pour les enfants et les familles des Premières Nations sur les réserves et du besoin avéré d'élargir considérablement ce programme. Comme l'a expliqué l'une de ces personnes, qui était d'une région rurale du MB, « À plus grande échelle, le programme d'aide préscolaire aux Premières Nations, ce qu'ils font, doit être élargi. Il doit être plus vaste. Il doit y avoir plus de fonds pour ce programme. De cette façon, il pourrait se développer. Ils peuvent accueillir plus d'enfants, et plus de parents pourraient venir. Parce que si nous attirons plus de parents, nous créons un meilleur réseau, un meilleur filet pour les personnes. Alors, nous n'aurons plus à nous faire du souci pour ces enfants. [...] Leur enfance sera meilleure, parce qu'ils sauront qu'ils sont en sécurité. Ils sauront qu'on s'occupe d'eux correctement. Cela est profitable pour tous, car ces enfants sont nos leaders de demain. Ce sont nos futurs patrons, nos futurs gestionnaires. Le programme doit prendre de l'ampleur. Il le faut, car il est essentiel. »

Appréciation exprimée et réflexion rétrospective

À la fin de chaque séance de collecte de données, les personnes participantes étaient invitées à faire part de toute information occultée ou de tout commentaire, en guise de conclusion, au sujet des programmes d'AGJE pour les enfants des Premières Nations sur les réserves. Sans hésitation, les personnes participantes nous ont remerciés sincèrement de leur avoir offert la possibilité « de contribuer » à cette étude. Elles ont dit qu'elles « croyaient en cette étude » et qu'elles « estimaient qu'elle est importante » non seulement pour « se pencher sur ce qui se passe dans nos communautés », mais aussi « simplement pour faire une différence ». Des personnes participantes ont réitéré des sentiments communs, tels que, « Je sentais que j'avais des choses à partager » ou « Je voulais simplement faire partie de quelque chose qui sera profitable pour les enfants ». L'une de ces personnes, d'une région rurale de la SK, a affirmé : « Je n'ai parlé que de ce que je connaissais. Je fais cela depuis longtemps. Ce fut tout un parcours, mais un bon parcours. J'ai tout apprécié, y compris les moments plus difficiles. J'espère avoir pu vous aider de la bonne façon. » Une autre personne participante, d'une région urbaine du MB, a déclaré : « Je voulais simplement parler de ce en quoi je crois, livrer mon point de vue. [...] J'ai passé toute ma carrière avec des familles ayant de jeunes enfants. Je crois que j'ai quelque chose à apporter. » Une personne participante d'une région rurale de la CB a confié : « Qu'il s'agisse de mes petits-enfants, de mes arrière-petits-

enfants, ou de tout enfant des Premières Nations, leur offrir un meilleur départ dans la vie, et créer un chemin positif pour leur avenir... je voulais faire partie de cela, [...] parce que parfois, on avance dans la vie; on aide les enfants et les familles dans le cadre de son travail et parfois, on ne sait pas si on fait une différence. [...] Voilà pourquoi je voulais faire partie de cette étude ou de ce projet également. J'ai grandi dans notre culture. Et même dans ma famille, nous n'avions pas le droit de parler à table. [...] On nous disait de nous taire, sauf si on nous adressait la parole. Alors, vous grandissez sans avoir de voix. C'était donc une occasion pour moi de m'exprimer et de partager des informations utiles pour faire du monde un meilleur endroit où vivre pour les enfants des Premières Nations. »

Des personnes participantes ont parlé de l'importance d'un programme de qualité pour la petite enfance à l'intention des enfants des Premières Nations sur les réserves, par exemple du fait que « ces programmes les aident à interagir avec les autres enfants » et que « cela les prépare au programme préscolaire, à la maternelle ». Une maman d'une région rurale du MB a déclaré : « Mes enfants n'avaient pas peur. Ils disaient : "Non, maman, tu n'as pas besoin de rester." Ils ne voulaient pas que je les accompagne à l'école, parce qu'ils se sentaient suffisamment en confiance pour y aller tout seuls. » Une autre participante, aussi maman dans une région rurale du MB, a parlé des avantages du programme d'AGJE pour les parents et les familles avec de jeunes enfants vivant sur une réserve :

C'est bénéfique pour les enfants de zéro à 3 ans, et plus encore, parce qu'il y a des parents qui viennent au programme d'aide préscolaire aux Premières Nations pour la première fois. Ils sont fermés. Ils ont une attitude fermée. Ils n'ouvrent rien. Ils ne tournent pas les pages, rien. Quand ils viennent ici (au programme d'aide préscolaire aux Premières Nations), ils tissent ces relations. Ils construisent un réseau. Et quand ils repartent, ils emportent tout cela avec eux. Ils sont plus heureux quand ils retournent à la maison. Leurs conjoints viennent aussi au programme. [...] Le centre de santé sait ce qu'apporte le programme d'aide préscolaire aux Premières Nations et les avantages qu'il offre. Je crois que tout le monde s'entend pour dire que ce programme doit être élargi, car nous avons besoin qu'il fasse encore plus de ce qu'il fait déjà.

Des personnes ont fait état d'autres avantages des programmes d'AGJE de qualité pour les parents et les familles des Premières Nations avec de jeunes enfants vivant sur une réserve, notamment que « le seul fait d'avoir quelqu'un à qui parler et de pouvoir se confier sans être jugé », « pouvoir sortir, rencontrer de nouvelles personnes et ne plus se sentir isolée à la maison » ou avoir « moins d'anxiété [...] lorsqu'on dépose les enfants à l'école ou qu'on les voit s'en aller à l'école ». Comme l'a expliqué une maman d'une région rurale du MB : « Le fait est qu'avec mes enfants, ce qui a le plus d'impact pour eux, ça a été lorsque je les ai emmenés à l'école, après le programme d'aide préscolaire aux Premières Nations. Je ne me sentais pas terrifiée à l'idée de laisser mes enfants là-bas. [...] Ça n'a pas été si difficile pour moi. » Une autre maman d'une région rurale du MB a évoqué le fait d'avoir « du soutien [...] grâce au programme d'aide préscolaire aux Premières Nations ». Cette personne se souvient : « Ils prenaient toujours de mes nouvelles. Je n'y allais pas uniquement pour mon fils. J'y allais aussi parce que j'avais besoin de sortir et de rencontrer d'autres personnes, d'interagir avec d'autres au lieu d'être prise à la maison, seule avec mes bébés. J'aimais bien y aller pour avoir du soutien, pour parler et interagir avec d'autres parents, et aussi avec les travailleuses qui étaient là. »

Des personnes participantes ont commenté les possibilités de revoir les pratiques actuelles entourant les programmes d'AGJE, en particulier en ce qui concerne « l'élaboration du programme éducatif ». Une personne participante d'une région rurale de la CB, par exemple, s'est interrogée : « Comme cela est continu et que le programme éducatif est toujours le même, année après année, je me demande si ce ne serait pas le bon moment pour s'asseoir et examiner le programme éducatif. [...] Est-il possible d'introduire ou de créer un programme éducatif basé sur notre culture? » Une autre personne participante, d'une région urbaine de la SK, a soulevé une question de priorité :

Il y a des années, peut-être dix ans, il y avait des forums qui duraient toute une journée. On servait à manger, de la soupe et de la bannique. Les gens sont invités à faire part de leurs points de vue sur ce qu'ils souhaitent en apprentissage et services de garde à la petite enfance. Ça durait toute la journée. Peut-être deux jours seraient financés. [...] Cela coûte de l'argent. Moi je dis que : « Vous en avez pour votre argent. » Aujourd'hui,

c'est : « Bon, organisons une rencontre d'une heure sur Zoom et faisons la même chose, en nous attendant aux mêmes résultats. » Nous avons une riche expérience en apprentissage et garde de jeunes enfants. [...] Le programme d'aide préscolaire aux Premières Nations et l'accent qui y était mis, sur les réserves comme en milieu urbain, tout est là. C'est presque comme s'il fallait le changer à nouveau. « D'accord. Ajoutons-y quelques nouveaux termes. » Ça va, mais cette réunion en Zoom d'une heure? [...] Où sont les priorités? [...] Nous avons besoin de cette période de temps pour explorer. [...] J'entends des gens me dire : « Continuez comme ça. » Mais certaines parmi nous sont fatiguées d'être celles qui doivent s'exprimer. [...] Vous comprenez? On gère un peu les crises au fur et à mesure. [...] Nous devons penser davantage à long terme.

Des personnes participantes ont parlé du chemin parcouru vers la création de programmes d'AGJE de qualité pour les enfants des Premières Nations sur les réserves. L'une d'elles, d'une région éloignée de la CB, a précisé : *« J'ai bâti le programme, qui ne comptait que 25 places, et je l'ai porté à 100 places. Nous disposions d'une composante culturelle. Nous avons une personne pour préparer des repas chauds. Nous avons le préscolaire et la garderie, et les services de garde après l'école pour nos enfants. Nous avons également enseigné la langue traditionnelle des Premières Nations à nos enfants. »*

Des personnes participantes ont également imaginé à quoi pourraient ressembler les programmes d'AGJE à

l'avenir pour les enfants des Premières Nations sur les réserves. L'une d'elles, d'une région rurale de la CB, a déclaré : *« J'ai toujours su qu'il était important d'établir un lien entre les enfants et les aînés. J'ai toujours insisté sur l'importance d'avoir un foyer pour les enfants sur la réserve et une hutte pour les aînés, et de disposer d'un espace commun où ils peuvent s'asseoir et dîner ou souper ou quoi que ce soit d'autre, mais simplement pour garder les enfants sur la réserve au lieu de les voir appréhender. Ils peuvent aller dans ce foyer, qui se trouve encore dans leur communauté. [...] Réfléchir aux lois traditionnelles et coutumières, demander aux aînés de partager leurs connaissances avec les enfants. [...] Les aînés détiennent un grand nombre d'enseignements qui pourraient être transmis. Un grand nombre de communautés organisent des dîners avec les aînés. Il suffit d'y amener les enfants. C'est un moment de rassemblement des membres de la communauté et des enfants. »* Une autre intervenante d'une région rurale de la CB a partagé sa vision d'un tel concept :

Nous pourrions créer des centres qui ne seront pas aussi carrés [...], un environnement d'un type un peu plus ouvert, ou peut-être un lieu avec un toit rétractable ou quelque chose du genre. [...] C'est comme essayer de les rendre plus beaux, plus différents, et même de leur donner une forme de maison longue ou quelque chose du genre. [...] Ce serait aussi beaucoup plus important, afin que les enfants puissent s'identifier à ce lieu et dire : « Eh,



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 1168423653

c'est ma communauté! Je vois que nous avons une maison longue, aussi. Ma mère et mon père y vont!» Ils pourraient en parler. [...] Ce n'est pas uniquement une expérience culturelle : il s'agit d'apprentissage culturel. C'est là que la grande force viendra et apprendra. C'est une véritable expérience éducative pour la petite enfance, le fait qu'il y ait des plantes — le jardin communautaire du centre. [...] Les enfants récoltent les légumes frais qu'ils ont plantés. [...] La cuisinière utilise uniquement ses propres légumes en saison. [...] Nous faisons jouer notre musique et nous laissons notre musique jouer en tout temps. [...] Il peut même s'agir de véritable musique pour les pow-wow. Il pourrait y avoir des chanteurs et des conteurs autochtones, et on pourrait les faire jouer en tout temps afin que les enfants se fassent des souvenirs. [...] Et ce serait vraiment génial s'il pouvait y avoir de petits synthétiseurs vocaux que les enfants pourraient utiliser, pousser un bouton et dire : « Voici la porte » dans notre langue. [...] Même s'ils la poussent un million de fois, au moins ils l'apprendront et tout le monde aussi du même coup. [...] Il s'agit de leur en offrir l'occasion. Vous comprenez?

Des personnes participantes ont souligné que les enfants sont des « cadeaux sacrés » du « Créateur ». Ils ont affirmé que les enfants sont « un bon remède. Si vous passez une très mauvaise journée, par exemple, ils vont tout chambouler et vous redonner le sourire. » Ces personnes ont dit que « le seul fait de travailler comme éducatrice à la petite enfance est valorisant. [...] Se lever le matin et aller travailler; être toujours entourée d'enfants. » Comme l'a souligné une praticienne en AGJE d'un PAPAR d'une région rurale de la CB, « Ce n'était pas uniquement un travail. C'était un emploi, mais c'était plus constructif et plus valorisant encore. » Des intervenantes ont mentionné l'importance du développement de la petite enfance, et que, « jusqu'à l'âge de 6 ans, l'enfant est à une période cruciale où lui enseigner des choses, car c'est là que leur cerveau est le plus réceptif, un peu comme une éponge ». Ces personnes ont également affirmé que « les parents doivent comprendre qu'il peut s'agir uniquement de petites choses, de petits gestes qui peuvent faire une différence chez les enfants, mais si vous n'en êtes pas conscients ou si vous êtes en mode survie ou que vous peinez à mettre de la nourriture sur la table, c'est aussi assez difficile. En fait, tout est lié. »



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 2116343

Des intervenantes ont commenté le fait que « les gens disent de nous que nous sommes des gardiennes d'enfants survalorisées ». Une personne d'une région rurale de la CB a affirmé « Non, nous ne sommes pas des gardiennes d'enfants survalorisées. Nous sommes vraiment des éducatrices. Nous enseignons l'une des étapes les plus essentielles de la vie, à mesure que nous vieillissons et que nous grandissons. » Une autre personne, d'une région urbaine du QC, a déclaré : « Je suis certaine que les gens ne connaissent même pas la définition d'une intervention précoce. » Cette personne a confié : « J'ai demandé aux gens de mon entourage s'ils avaient une idée de ce que c'était, ce qu'ils croyaient que ça pouvait être et s'ils pouvaient me l'expliquer. Et je l'ai même l'expliqué à cinq ou six de nos chefs. Environ 45 minutes après la séance d'information à ce sujet, les chefs sont venus me voir et m'ont dit : “Merci beaucoup d'avoir pris le temps de vraiment nous expliquer de façon détaillée ce que vous faites. Je pensais vraiment que vous étiez un service de garde d'enfants surévalué.” Cela en dit long sur la perception des gens, en général. Nous vivons, nous mangeons et nous respirons avec ce genre de perception autour de nous tous les jours. Ce n'est pas tout le monde qui peut comprendre ça. »

D'autres personnes participantes ont fait des affirmations similaires. L'une d'elles a déclaré par exemple que *« de tout ce que j'ai accompli dans ma carrière, c'est ce qui m'apporte le plus de satisfaction »*. Une intervenante d'une région rurale de la CB a dit : *« Voilà comment je voyais les enfants; je disais : "Tu n'as que deux ans! Eh bien, qu'est-ce que tu aimerais découvrir?" »*. Puis elle a ajouté : *« Le seul fait de les observer et de comprendre ce que les aînés faisaient autrefois avec nous. Les observer. Les laisser faire. Voir ce qui fait fonctionner leurs méninges, ce qui illumine leur regard. J'ai beaucoup aimé être témoin de ça. [...] Ils sont très conscients de leur petit monde. Ils savent. Le fait qu'ils veulent monter les escaliers tout seuls. Ils vont se fâcher si vous les suivez de trop près. Ils veulent leurs limites. Ils veulent être capables d'explorer le monde sans un adulte pour les arrêter. »*



© Jade Fraser, 2025

Pour certaines des personnes interviewées, la carrière d'éducatrice a été un choix réfléchi, qu'elles ont fait à un jeune âge, souvent motivées par le désir *« d'être une bonne maman »*. Une intervenante d'une région rurale de la CB a déclaré, par exemple : *« J'ai travaillé dans un foyer pour enfants dans ma localité. C'est là que j'ai découvert le métier que je voulais faire. Même à un très jeune âge, c'est ce que j'avais décidé. Je suis devenue une jeune maman, et j'ai dû apprendre très rapidement à être parent. [...] Pendant que mes enfants étaient encore tout petits, j'ai suivi le programme de formation en éducation à la petite enfance; tout juste après le secondaire, parce que je savais que c'était ce que je voulais faire. Je voulais être une bonne maman. Je pensais que suivre ce programme m'aiderait. Alors, c'est ce que j'ai fait. »*

Pour d'autres intervenantes, la voie vers le programme d'AGJE n'a pas été aussi clairement planifiée. L'une d'elles, d'une région rurale de la SK, raconte : *« J'ai commencé ici, dans notre garderie. [...] Je n'avais aucune formation à l'époque. On m'a envoyé à l'école pour suivre une formation d'EPE. [...] J'ai ensuite été embauchée ici, comme praticienne, pour travailler avec les enfants d'âge préscolaire. Je travaille ici depuis. En même temps, j'ai suivi la formation en vue d'obtenir mon diplôme. Je l'ai obtenu tout en continuant de travailler. [...] J'ignorais alors que j'allais demeurer aussi longtemps dans ce domaine. Au début, ce n'était qu'un emploi parmi d'autres. Plus je travaillais, plus ça me plaisait. [...] J'aimais travailler avec les enfants, interagir, et leur enseigner des choses ici, dans la classe. Ce qui comptait pour moi, c'était de leur apprendre quelque chose, bien plus que ce que je gagnais, car cela en valait vraiment la peine. »* Une autre intervenante, d'une région rurale du MB, a raconté : *« J'étais une mère adolescente et alors que je devenais mère, je n'avais aucune connaissance en développement de l'enfant ni de compétences parentales. Je me suis efforcée d'acquérir autant de connaissances que je le pouvais. J'ai obtenu mon diplôme d'études secondaires, puis j'ai suivi une formation d'EPE. J'ai terminé le niveau 3. [...] Au départ, je l'avais fait pour mes enfants. [...] Je ne me voyais pas travailler dans le domaine de la petite enfance. J'ai entrepris un baccalauréat en éducation, mais je ne l'ai pas terminé parce que j'ai continué à avoir des enfants. [...] J'ai commencé à travailler ici et grâce à cet emploi, j'ai pu acquérir beaucoup d'expérience et suivre plusieurs formations différentes. »*



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 177408004

L'étude a offert la possibilité aux personnes participantes de réfléchir aux moments marquants de leur expérience auprès des enfants des Premières Nations vivant sur les réserves. Comme l'a souligné l'une d'elles, d'une région rurale de la CB, « *Quand on pense à la qualité des programmes, on pense à faire une différence dans la vie des enfants; tout le monde qui travaille dans un milieu de garde d'enfants.* » Cette même personne a partagé une anecdote pour illustrer son point de vue :

L'une des raisons pour lesquelles je fais ce que je fais est que mes parents n'ont pas pu le faire. Nous voulons que nos enfants ressentent la même chose. Chaque enfant a un don [...] et ces dons, ce sont leurs forces. Nous misons sur ces forces. Chaque personne a une force et un don qui doivent être partagés. Leurs paroles doivent être entendues. Même celles des enfants. [...] Quand j'enseignais encore, je créais un lien avec chaque enfant. L'une d'elles venait me voir chaque matin. Cette petite fille voulait que je lui lise le même livre, encore et encore. Le titre était : « Mama, Do You Love Me? » – c'est-à-dire « Maman, m'aimes-tu? ». Alors, je lui lisais tous les matins. Cela faisait partie de sa transition. Il était difficile pour elle de quitter sa maman, mais nous en avions fait une sorte de rituel. À la fin de l'année scolaire, elle était capable de me lire le livre, à moi. À un moment donné, elle m'a regardé et elle m'a dit : « Moi aussi, je t'aime [nom de la personne]. » Je le reconnais. Les enfants ont besoin de ressentir de tels sentiments. Ils ont besoin de se sentir aimés. De se sentir écoutés. Ils ont besoin de se sentir en sécurité. Ils ont besoin de

savoir qu'ils sont importants. C'est ce que j'essayais de faire avec mes propres enfants. Et c'est ce à quoi je pense quand je songe à des programmes de qualité.

En fin de compte, les personnes participantes se sont dites « *très heureuses que cette étude ait eu lieu* » et qu'elles étaient « *impatientes d'en connaître les résultats* », ce qui confirme l'importance de ce travail et des investissements continus dans la qualité des programmes d'AGJE pour les enfants des Premières Nations vivant sur une réserve. En guise de conclusion à notre étude sur des programmes de qualité en AGJE, nous citons ci-dessous les propos d'une intervenante d'une région urbaine de la CB :

J'aimerais remercier l'équipe qui a préparé ces questions. Je vous suis reconnaissante d'avoir entrepris cette étude et d'avoir pris le temps. Je voudrais simplement rappeler à quel point ce travail est important. Je vous suis reconnaissante d'avoir entrepris cette étude et d'avoir pu la mener à bien. Je remercie toute l'équipe de recherche qui a pris part à ce projet, qui l'a concrétisé, et j'espère que cela va faire bouger les choses, car c'est nécessaire. C'est réellement nécessaire, et je suis heureuse que nous ayons gardé contact, car ce n'était pas tout à fait le bon moment pour moi. Chaque fois que nous nous sommes parlées, il y avait toujours trop de choses qui arrivaient en même temps. Mais j'ai compris que ce projet était important lorsque de l'ai lu. Alors c'est pour cette raison que j'ai gardé le contact. Je vous suis reconnaissante d'avoir eu la patience de me garder une place. Merci pour votre temps.



Étude 2 : Intégration des connaissances, des points de vue et des visions du monde des Premières Nations et des Autochtones aux programmes d'études et de formation en AGJE à travers le Canada

La deuxième étude a examiné dans quelle mesure les connaissances, les visions du monde et les points de vue des Premières Nations ou des Autochtones sont intégrés aux programmes d'AGJE et aux programmes de formation à travers le Canada. Les résultats de ce travail exploratoire sont présentés par type de programme et par région, avec ensuite une description des programmes répertoriés axés sur l'administration ou la gestion de l'AGJE, puis une liste des divers parcours disponibles pour devenir praticienne en AGJE et travailler auprès des Premières Nations. Viennent ensuite les modes de prestation des cours, les possibilités d'acquérir des compétences, et finalement les thèmes autochtones les plus couramment abordés dans les programmes éducatifs. **L'annexe 2** livre en détail l'information sur chacun des programmes de formation en AGJE.

Programmes éducatifs des Premières Nations/ autochtones dans les programmes d'études et de formation en AGJE, par type de programme et à travers les régions

The environmental scan revealed notable differences across Canada with respect to the incorporation of First Nations/Indigenous knowledges, worldviews, and perspectives into ELCC education and training programs. Most post-secondary institutions — at the time of data collection — offered ELCC education and training programs with minimal First Nations/Indigenous content, even in provinces like British Columbia (BC) and Ontario (ON) where considerable progress had been made in developing culturally appropriate programs and curricula for Indigenous people. The lack of culturally appropriate ELCC training curricula was especially noticeable in the Atlantic provinces and Quebec (QC). This subsection of the report describes how First Nations/Indigenous content was incorporated into three types of post-secondary training programs, including:



1. les programmes d'éducation et de formation en AGJE à la fois conçus et offerts par des Premières Nations ou des Autochtones;
2. les programmes d'éducation et de formation en AGJE offerts par des établissements d'enseignement postsecondaire publics;
3. les programmes d'éducation et de formation en AGJE offerts par d'autres types d'établissements d'enseignement postsecondaire.

Programmes d'éducation et de formation en AGJE à la fois conçus et offerts par des Premières Nations ou des Autochtones

On trouve des programmes d'éducation et de formation en AGJE conçus et offerts par des Premières Nations ou des Autochtones uniquement en CB, en Alberta (AB), en Saskatchewan (SK), au Manitoba (MB) et en ON (tableau 3). Dans de nombreux cas, l'information détaillée sur ces programmes n'était pas aisément accessible en ligne. Il était donc difficile d'établir dans quelle mesure les contenus ou les points de vue autochtones, ou plus précisément des Premières Nations, étaient intégrés à ces programmes de formation postsecondaire. Il semble néanmoins évident que la plupart de ces programmes d'études supérieures sont fortement imprégnés de contenu autochtone ou issu des Premières Nations. Certains programmes de formation en AGJE se distinguent toutefois par un accent important sur les langues et les cultures autochtones et des Premières Nations. C'est le cas de ceux offerts au Nicola Valley Institute of Technology et à l'En'owkin Centre, en CB⁷, au Blue Quills University et au Maskwacis Cultural College, en AB, au Louis Riel Vocational College, au MB, à l'Anishinabek Educational Institute, au Native Education and Training College of Business, Healthcare, Human Services & Technology et à Oshki-Wenjack — Oshki-Pimache-O-Win du Wenjack Education Institute, en ON. Parmi les programmes de formation en AGJE dirigés par des Autochtones et offrant les détails de leur programme en ligne, seul le Louis Riel Vocational College (MB) et l'Anishinabek Educational Institute (ON) mentionnaient l'exigence de faire des stages ou du

TABEAU 3 : PROGRAMMES D'ÉDUCATION ET DE FORMATION EN AGJE CONÇUS ET OFFERTS PAR DES PREMIÈRES NATIONS OU DES AUTOCHTONES AU CANADA

Région	Nombre de programmes
Colombie-Britannique	3
Alberta	3
Saskatchewan	2
Manitoba	1
Ontario	4

travail dans une communauté autochtone ou des Premières Nations. Les programmes d'AGJE offerts par Kenjgewin Teg (ON) et Blue Quills University (AB) comprenaient toutefois des séjours d'orientation et/ou des composantes d'immersion culturelle.

Programme d'éducation et de formation en AGJE offerts dans des établissements d'enseignement postsecondaire publics

Trois grands types de programmes de formation en AGJE offerts dans des établissements d'enseignement postsecondaires publics ont été répertoriés. Il s'agit de programmes propres aux Premières Nations et aux Autochtones, de programmes généraux de formation en AGJE avec cours obligatoires axés sur les Autochtones et de programmes généraux de formation en AGJE sans cours obligatoires axés sur les Autochtones, mais dont les descriptions de cours précisent explicitement que des thèmes liés aux Premières Nations et aux Autochtones y sont intégrés.

Au moment de notre recherche, seuls quelques établissements d'enseignement postsecondaire publics offraient des programmes de formation en AGJE ou des volets précisément dédiés aux praticiennes travaillant

⁷ En 2024, ce programme ne semblait plus être offert.

dans une communauté autochtone ou des Premières Nations, soit deux établissements en CB (dont un seul acceptait les inscriptions)⁸, deux au QC et un seul chacun pour le MB, la SK et l'ON. L'intégration de contenu et des points de vue autochtones et des Premières Nations dans ces programmes varie considérablement d'un établissement à l'autre. Certains programmes de formation en AGJE exigeaient par exemple de suivre un seul cours axé sur les Autochtones, alors que le reste de leur contenu ne traitait pratiquement pas de cette clientèle. D'autres programmes comportaient un plus grand nombre de cours obligatoires ayant un contenu axé sur les Premières Nations et les Autochtones.

Trois programmes de formation en AGJE propres aux Autochtones, soit ceux offerts par le University College of the North (MB), l'Université McGill (QC) et le St. Clair College (ON), encouragent les personnes qui y sont inscrites à effectuer leur stage ou leur formation en milieu de travail dans une communauté des Premières Nations, alors que le University College of the North offre aussi une composante d'immersion culturelle.

En tout, 27 établissements d'enseignement postsecondaire publics offraient des programmes de formation qui n'étaient pas précisément axés sur les milieux d'AGJE autochtones ou des Premières Nations, mais exigeaient que leur clientèle réussisse au moins un cours axé sur les Autochtones (annexe 4). C'est le cas de sept établissements en ON, six en AB, cinq en CB, quatre au MB, deux au QC et un chacun au Nouveau-Brunswick (NB), au Yukon (YK) et dans les Territoires du Nord-Ouest (TNO). Le nombre de cours axés sur les Autochtones varie aussi considérablement selon les régions. Il arrivait souvent que les établissements d'enseignement postsecondaire offraient des programmes de formation en AGJE en vue de l'obtention d'un certificat (un an) sans cours axés sur les Autochtones, mais leurs programmes menant à un diplôme (deux ans) exigeaient la réussite d'au moins un cours de ce genre. Dans certains cas, les personnes inscrites à des programmes de formation en AGJE réguliers devaient suivre plus de cours axés sur les Autochtones que celles inscrites à des programmes conçus précisément pour les contextes d'AGJE autochtone.

Parmi les programmes de formation postsecondaire en AGJE qui ne sont pas conçus précisément pour les contextes autochtones, mais qui exigent tout de même la réussite de cours axés sur ce sujet, quatre comportaient des composantes uniques axées sur l'AGJE pour les Autochtones. Le programme du baccalauréat en éducation – parcours petite enfance de l'Université du Manitoba exige que toutes les personnes inscrites, sans égard au parcours choisi, suivent un cours sur les cultures autochtones. À l'Université de Calgary, le programme du baccalauréat en éducation à la petite enfance propose une concentration communautaire qui permet de suivre sa formation dans le cadre d'un programme hybride et d'une immersion culturelle, si on le souhaite. En ON, le Confederation College exige un stage sur le terrain, dans le cadre d'un cours portant sur les appels à l'action de la CVR. Enfin, l'Université de Windsor offre un baccalauréat concurrent ès arts (psychologie/baccalauréat en éducation/diplôme en éducation de la petite enfance) exigeant que l'on suive un cours précis ouvrant la voie à un stage sur le terrain en milieu autochtone. Bien qu'il soit possible que les personnes étudiant dans d'autres programmes de formation postsecondaire publics puissent effectuer leur stage ou leur formation en milieu autochtone ou des Premières Nations, aucun de ces établissements ne mentionne précisément cette option dans la description de ses cours.

En CB, en SK et en ON, plusieurs établissements d'enseignement postsecondaire offrent des programmes de formation en AGJE qui n'exigent pas, selon la description consultée, de cours axés sur les Autochtones. Dans ce cas, les thèmes autochtones sont plutôt intégrés à plusieurs de leurs cours obligatoires. Ailleurs au Canada, il semble que, si les programmes de formation en AGJE ne sont pas précisément axés sur les contextes autochtones ou des Premières Nations ou qu'ils n'exigent pas la réussite de cours axés sur les Autochtones, les questions autochtones ne sont habituellement pas intégrées aux cours obligatoires.



⁸ Le programme Child and Youth Care First Nations Diploma de l'Université de Vancouver Island est un programme qui peut être personnalisé et adapté au contexte d'apprentissage à la petite enfance des Premières Nations; il est mentionné en ligne et on y précise qu'on n'y accepte pas de demandes. Ce fut le cas en 2023 et 2024, ce qui semble indiquer que le programme est temporairement indisponible.

Le nombre de cours d'AGJE axés sur les Autochtones et de cours dotés d'un contenu explicite sur les Autochtones a été analysé par province et par territoire, par établissement et par programme (annexe 4). Cette analyse a non seulement montré que l'ON, la CB et l'AB étaient les provinces offrant le plus de programmes de formation en AGJE intégrant du contenu autochtone, mais aussi que ce contenu se retrouvait souvent dans plusieurs cours au lieu de se concentrer dans un seul. Plus précisément, 20 programmes d'études postsecondaires en ON offraient 24 cours d'AGJE axés sur les Autochtones et 56 autres cours qui indiquaient explicitement qu'ils comportaient un contenu autochtone. En CB, 13 programmes postsecondaires offraient 15 cours axés sur les Autochtones et 35 autres cours qui indiquaient explicitement qu'ils comportaient un contenu autochtone. En AB, neuf programmes postsecondaires offraient 17 cours d'AGJE axés sur les Autochtones et six cours indiquaient explicitement qu'ils comportaient un contenu autochtone. Au QC, seuls trois programmes postsecondaires offraient des cours d'AGJE axés sur les Autochtones (soit sept en tout) et un seul offrait un cours supplémentaire avec du contenu autochtone explicitement mentionné.

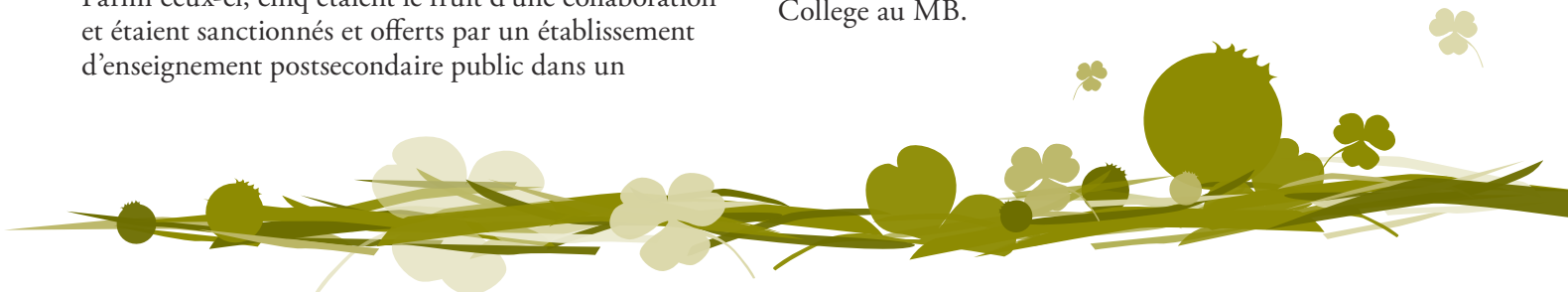
Programmes de formation en AGJE offerts par d'autres types d'établissements d'enseignement postsecondaire

À l'instar des programmes de formation en AGJE offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire publics, peu de programmes de formation en AGJE offerts dans les collèges d'enseignement professionnel, les établissements privés ou d'autres type d'établissements intégraient du contenu autochtone à leur curriculum. L'analyse documentaire a permis de dénombrer huit programmes de ce genre, soit quatre en ON, deux au MB, un en AB et un en CB.

Parmi ceux-ci, cinq étaient le fruit d'une collaboration et étaient sanctionnés et offerts par un établissement d'enseignement postsecondaire public dans un

établissement d'enseignement autochtone ou des Premières Nations, à raison de quatre en ON et d'un au MB. Deux de ces programmes, offerts en ON par l'Iohahi :io Akwesasne Education & Training Institute et la Six Nations Polytechnic, n'avaient pas de descriptions de cours disponibles en ligne; il a donc été impossible de vérifier si ces établissements offraient des composantes autochtones ou des Premières Nations dans leurs programmes de cours. Les deux autres programmes répertoriés en ON, offerts par le First Nations Technical Institute et par le Seven Generations Education Institute, ne semblaient pas exiger la réussite d'un cours axé précisément sur les Premières Nations. Toutefois, la description des cours pour ces deux programmes disait couvrir certains sujets touchant les Premières Nations et les Autochtones. Au MB, le Commonwealth College, en partenariat avec le Louis Riel Vocational College, offrait aussi un programme de formation menant à un diplôme d'EPE, et offrant du contenu sur les Autochtones. On y faisait mention de l'importance de créer un environnement significatif, convenant à l'âge de la clientèle, inclusif et approprié sur le plan culturel. Or, aucun détail sur le curriculum n'était disponible dans la page Web de l'établissement. Même s'il était difficile de déterminer l'étendue du contenu autochtone dans ces programmes de formation, en raison de l'absence de descriptions de cours détaillées, on pouvait supposer qu'à tout le moins, les exigences de stages et de formation en milieu de travail pour ces types de programmes devaient probablement avoir lieu dans des communautés autochtones ou des Premières Nations.

Trois autres établissements d'enseignement postsecondaire privés offraient des programmes de formation en AGJE intégrant un contenu portant sur les Premières Nations et les Autochtones. Il s'agit du Creative Minds Early Childhood Education Program, en CB, du certificat en assistant au développement de la petite enfance du Columbia College, en AB, et du programme d'EPE de niveau 2 du Robertson College au MB.



Administration des services d'apprentissage et de garde de jeunes enfants

L'analyse documentaire n'a permis de dénombrer que deux programmes d'AGJE pour les personnes ayant satisfait les exigences de pratique en AGJE et souhaitant élargir leur expertise avec plus de formation sur l'exploitation d'installations d'AGJE et l'administration de programmes à cet effet. Dans ces types de programmes, on peut apprendre à concevoir, mettre en œuvre et évaluer des programmes éducatifs et des environnements d'apprentissage adaptés aux stades de développement des enfants, et aptes à répondre aux besoins des jeunes enfants et de leurs familles. On y apprend aussi à administrer des programmes de services de garde conformément aux lois et aux normes pertinentes, à embaucher du personnel, à en évaluer le rendement et à établir les possibilités de perfectionnement susceptibles de leur convenir. On pourrait aussi y apprendre à assurer la gestion de l'image globale des centres d'AGJE et acquérir d'autres compétences pouvant être nécessaires pour assurer la viabilité et la qualité des programmes d'AGJE. L'un de ces programmes, le Child Day Care Management program, était offert au Native Education & Training College (NETC) of Business, Healthcare, Human Service & Technology, en ON, un établissement dirigé par des Autochtones. Ce programme était accessible à distance, dans le cadre d'une formation en milieu de travail et pour de petits groupes au sein de la communauté.

L'autre programme était un certificat post-diplôme en administration de services d'apprentissage et de garde de jeunes enfants, (Early Learning and Childcare Administration). Il s'agissait d'un programme général, propre aux Autochtones, offert par le University College of the North, au MB. D'après les descriptions du programme et des cours, ni l'un ni l'autre de ces programmes n'intègre explicitement de thèmes propres aux Premières Nations liés à l'administration, mais le University College of the North demandait la réussite d'un cours d'immersion culturelle et éventuellement un stage dans un milieu de travail autochtone. Le programme du NETC pouvait aussi être suivi dans une communauté des Premières Nations.

Parcours pour devenir praticienne en AGJE

L'analyse documentaire a permis de répertorier des parcours communs, mais aussi des voies particulières menant vers une carrière de praticienne en AGJE dans un milieu des Premières Nations, tant à la suite de programmes de formation au collégial qu'à l'université. Bien qu'il y ait des exceptions, les programmes de formation en AGJE offerts dans les collèges et dans les établissements d'enseignement autochtones étaient généralement différents de ceux offerts dans les universités. Les collèges n'offraient habituellement que des programmes en vue de l'obtention d'un certificat (un an) ou d'un diplôme (deux ans), avec diverses possibilités de spécialisation en « besoins particuliers » et/ou en « nourrissons et tout-petits ». Ces programmes étaient très structurés et offraient des possibilités limitées, voire inexistantes, de choix de cours optionnels. Les personnes suivant une formation en AGJE au collégial étaient, dans bien des cas, peu exposées à du contenu autochtone dans le cadre de leur curriculum, à moins qu'elles aient choisi de suivre le programme de deux ans menant vers un diplôme, puisque les cours axés sur les Autochtones ne sont souvent pas offerts dans les programmes d'un an.

Les établissements d'enseignement autochtones offraient généralement les mêmes types de programmes que les collèges, soit, habituellement, des programmes menant à un certificat ou à un diplôme (EPE de niveau 2 ou EPE de niveau 3). Toutefois, certains établissements d'enseignement autochtones offrent aussi d'autres types de programmes de formation en AGJE, comme Essential Skills & Early Childhood Education (niveau 1) ou des programmes d'aide aux services de garde (Childcare Assistant) ou encore, des programmes de certificat d'orientation aux programmes de service de garde ou d'aide préscolaire aux Premières Nations.

Les universités, de leur côté, offrent des parcours plus particuliers en matière de formation en AGJE. Elles proposaient notamment des programmes de quatre ans avec volet pour les services aux enfants et aux jeunes autochtones, lesquels peuvent être adaptés à des contextes particuliers en apprentissage et développement de l'enfant, en plus de divers programmes menant au baccalauréat en apprentissage et éducation à la petite enfance (majeure et mineure) et de diplômes post-baccalauréat. Ces types de programmes permettaient généralement d'offrir un éventail plus large de thèmes



autochtones à couvrir que les programmes d'AGJE menant à un certificat ou à un diplôme, en plus de permettre l'accès à un plus large éventail d'options facultatives axées sur les Autochtones.

Dans la plupart des provinces et des territoires, il existe une séparation très nette entre les types de programmes offerts dans les universités et les collèges. Les programmes d'AGJE menant à un diplôme, par exemple, servent généralement de programmes de formation professionnelle⁹ au lieu d'être une étape vers la poursuite d'études supérieures. En ON, le plus haut niveau d'intégration entre les programmes d'AGJE et les programmes d'études postsecondaires contraste fortement avec ceux des autres régions. En effet, plusieurs universités en ON ont conclu des partenariats avec des collèges locaux afin d'intégrer les programmes d'AGJE menant à un diplôme à des programmes de quatre ans terminés par un grade universitaire, et plusieurs collèges ont mis en place des programmes d'AGJE plus court et plus intensifs, aussi assortis d'un diplôme, pour les personnes déjà titulaires d'un grade dans un domaine d'études connexe, offrant ainsi des parcours uniques pour devenir éducatrice dans un contexte d'AGJE.

Prestation des cours

Pour les membres de communautés des Premières Nations, les options d'accès à un programme de formation en AGJE sont limitées, tant en ce qui a trait aux lieux qu'à la manière. Certains programmes dirigés par des Autochtones sont offerts sur les réserves, notamment ceux proposés par l'En'owkin Centre (CB), l'Université Blue Quills (AB), le Maskwacis Cultural College (AB), le Saskatchewan Indian Institute of Technologies (SK), Kenjgewin Teg (ON), et par le programme de gestion d'un service de garde du NETC (ON). D'autres programmes de formation en AGJE dirigés par des Autochtones offerts dans des établissements d'enseignement autochtones dans des communautés non autochtones ou de grands centres urbains ont aussi été répertoriés, soit :



- les programmes d'EPE du Nicola Valley Institute of Technology, à Merritt (CB);
- le programme de certificat en AGJE autochtone du Riel Institute for Education & Learning, à Calgary (AB);
- le programme Essential Skills and ECE, niveau 1, du Gabriel Dumont Institute, à North Battleford (SK);
- le programme de diplôme en EPE axé sur la clientèle autochtone du Louis Riel Vocational College, à Winnipeg (MB);
- le programme d'éducation à la petite enfance autochtone du NETC et le diplôme Binoojiinvag Kinoomaadwin ECE de l'Anishinabek Educational Institute, les deux à North Bay (ON).

⁹ Le programme de formation professionnelle désigne un niveau d'études final ou le plus élevé atteint et sanctionné dans une discipline ou un domaine professionnel précis.

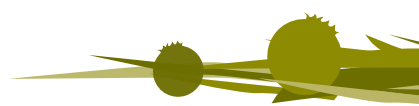
En revanche, la plupart des programmes de formation en AGJE axés spécifiquement sur les Autochtones proposés dans les établissements d'enseignement postsecondaires étaient offerts dans des communautés non autochtones, à l'exception de deux, soit le programme de formation des enseignants autochtones (volet petite enfance/ enfance) de l'Université de la Saskatchewan, offert au campus de Saskatoon et à des groupes d'étudiants de communautés de Premières Nations un peu partout en SK, et le baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire en éducation (études des Premières Nations et des Inuits) de l'Université McGill, offert dans certaines communautés de Premières Nations à travers le QC. Quatre programmes de formation en AGJE offerts en Ontario ont été conçus et/ou sanctionnés par des établissements d'enseignement postsecondaire non autochtones, mais offerts dans des établissements d'enseignement autochtones. Deux de ces programmes étaient offerts dans des communautés de Premières Nations ou dans leurs zones de traités respectives, soit à l'Iohahi:io Akwesasne Education & Training Institute et au Seven Generations Education Institute. Un troisième programme de ce type était offert au campus de Brantford de la Six Nations Polytechnic, et un quatrième était offert en virtuel par le First Nations Technical Institute.

Presque tous les programmes d'éducation et de formation en AGJE répertoriés, qu'ils soient dirigés par des Autochtones ou non, étaient très structurés. Ils exigent la réussite d'un nombre déterminé de cours, principalement magistraux, à des heures fixes et pendant une période déterminée. Il y avait toutefois quelques exceptions :

- Le programme d'orientation aux programmes de service de garde et d'aide préscolaire aux Premières Nations du Saskatchewan Indian Institute of Technologies, disponible en ligne ou en formule magistrale, en classe;
- Le programme d'EPE en milieu de travail (ECE Workplace Program) du University College of the North, qui permet de suivre les cours en classe à raison de deux jours entiers par semaine, afin de pouvoir continuer à travailler, et de poursuivre ses études en virtuel pour l'obtention d'un certificat post-diplôme en administration des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants;
- Le programme de diplôme en EPE d'Oshki-Wenjack, qui a adopté une méthode d'enseignement hybride unique permettant de demeurer dans sa communauté pour la majeure partie du programme, de suivre les cours en ligne et d'étudier de façon autonome, avec une présence en classe et des stages en milieu de travail à Thunder Bay pendant 14 jours de suite, deux fois par semestre;
- Le Child Daycare Management program du NETC, offert avec enseignement à distance et formation en milieu de travail;
- Le programme de diplôme en EPE du First Nations Technical Institute, conçu et offert en partenariat avec le Canadore College, en virtuel.

Possibilités d'accroître les capacités des praticiennes en AGJE à travailler dans les établissements autochtones

Plusieurs organisations non universitaires ont travaillé à renforcer les capacités des praticiennes en AGJE travaillant dans les communautés de Premières Nations. Ces organisations offrent des possibilités de perfectionnement professionnel sous forme d'ateliers, de conférences et de cours en ligne, et permettent d'accéder à tout un éventail de ressources éducatives appropriées sur le plan culturel, que les praticiennes peuvent utiliser pour aider à l'apprentissage des enfants des Premières Nations dans les milieux d'AGJE. L'analyse documentaire a permis de dénombrer 23 organisations faisant ce type de travail. De ce nombre, 14 étaient des organisations autochtones, soit quatre en CB, deux en ON et deux au MB, une en SK et une autre au QC. On comptait également neuf organisations non autochtones offrant occasionnellement des possibilités et des ressources de perfectionnement et de formation spécifiques aux Premières Nations, soit quatre en CB, deux en ON, une en AB et une autre au QC. **L'annexe 2** donne plus de détails sur ces organisations.



Thématiques autochtones abordées

Cette étude a aussi donné lieu à une analyse des descriptions de cours afin de déterminer les thèmes les plus fréquemment abordés dans le cadre de la formation en AGJE axée sur les Autochtones. L'annexe 5 fournit une liste de tous les thèmes abordés dans au moins deux de ces cours. À partir de cet examen, il appert que les thèmes les plus courants sont les visions du monde, les philosophies et les approches autochtones (29 cours), les déterminants culturels et historiques (23 cours) et les cultures des Premières Nations (23 cours). Ensuite venaient les thèmes des déterminants socioéconomiques de la santé et du développement des enfants autochtones (17), de la décolonisation et de la réconciliation (12), de la sécurité culturelle des Autochtones (8), des langues et de la littérature des Premières Nations (7) et finalement de la culture et de l'identité (7 cours).

D'autres sujets touchant les Autochtones étaient couverts dans une moins grande mesure dans les curriculums de formation. Il s'agit des arts culturels, de la littérature et de la santé autochtones, des liens avec la terre et des considérations culturelles dans le milieu d'apprentissage. Les **annexes 2** et 5 contiennent des informations plus détaillées et plus précises sur les sujets autochtones couverts dans ces programmes de formation et ces cours.

Résumé

L'analyse documentaire des programmes de formation postsecondaires en AGJE et l'examen de leurs curriculums respectifs a démontré qu'il existe peu de programmes dirigés par des Autochtones offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire publics ou privés ou de programmes qui portent précisément sur la formation de personnel en AGJE appelé à travailler avec des enfants et des familles des Premières Nations. Plus particulièrement, on a constaté que de tels programmes faisaient cruellement défaut dans les provinces atlantiques et au QC. On a également

observé un manque de programmes éducatifs axés sur l'amélioration des connaissances des praticiennes en AGJE pour l'exploitation et l'administration de programmes et d'installations d'AGJE, en particulier dans le contexte des Premières Nations. Néanmoins, même si la plupart des établissements d'enseignement postsecondaire n'offraient pas de parcours de formation en AGJE propres au contexte des Premières Nations, plusieurs programmes de formation en la matière exigeaient que l'on suive certains cours axés sur les Autochtones, en vue d'être mieux outillés pour servir les familles de Premières Nations avec de jeunes enfants.

Les thèmes autochtones les plus souvent couverts dans les curriculums de formation en AGJE portaient essentiellement sur les facteurs sociaux, économiques, historiques et environnementaux qui influent sur le développement des jeunes enfants dans un contexte autochtone. Peu d'établissements d'enseignement postsecondaire offraient un curriculum intégrant les cultures, les langues, la musique et les expressions artistiques autochtones, ou le lien avec la terre et l'environnement, aux programmes d'AGJE. L'analyse documentaire a révélé que la plupart des programmes de formation en AGJE étaient très structurés et offerts dans des classes situées hors des communautés autochtones, avec peu d'options permettant d'acquérir la formation à même les communautés des Premières Nations, ou d'étudier de manière autonome ou en virtuel. De plus, peu d'établissements d'enseignement postsecondaire en AGJE exigeaient qu'un stage soit effectué dans une communauté des Premières Nations ou que la personne participe à des expériences d'immersion culturelle. Ces possibilités d'apprentissage et ces expériences sont essentielles, non seulement pour être mieux outillé pour travailler avec des enfants et des familles des Premières Nations, mais aussi pour augmenter le nombre de praticiennes qualifiées et spécialisées travaillant en AGJE dans ces communautés.





Étude 3 : Législation relative aux services d'AGJE et réglementation des programmes d'AGJE pour les Premières Nations sur les réserves

La troisième étude examine les lois provinciales et territoriales (P-T) en matière d'AGJE en lien avec la réglementation, le financement et la pertinence culturelle des programmes d'AGJE pour les enfants des Premières Nations sur les réserves. Les résultats de recherche suivants expliquent comment sont réglementés les programmes d'AGJE, par province et par territoire à travers le Canada, et exposent les influences des lois et règlements P-T sur les programmes d'AGJE sur les réserves.

L'AGJE dans les lois provinciales ou territoriales

Cette étude a révélé que le financement et le contrôle des programmes d'AGJE autochtones, et de tous les programmes d'AGJE en fait, sont étroitement liés aux lois P-T touchant l'AGJE et à la réglementation qui leur est associée. En se conformant aux règlements P-T, les programmes d'AGJE peuvent être admissibles à recevoir une accréditation ou un permis, lesquels ouvrent ensuite la voie à d'autres sources de financement, comme des subventions, des bourses ou une aide financière pour aider à leur fonctionnement, à l'embauche de personnel ou à la participation des familles.

L'article 93 de la *Loi constitutionnelle de 1867* confère aux provinces et aux territoires la compétence sur toutes les questions d'éducation. L'AGJE, étroitement associée à l'éducation, relève également, de manière non officielle toutefois, de cette compétence. Les particularités des programmes d'AGJE, telles que les exigences pour les aires de jeu, les bâtiments, la nutrition et les conditions d'embauche du personnel, sont régies par les lois et règlements P-T en matière d'AGJE, lesquels sont sous

¹⁰ Les acronymes suivants sont utilisés dans ce chapitre pour désigner les provinces et les territoires inclus dans l'étude de la législation liée à l'AGJE : Colombie-Britannique (CB), Alberta (AB), Saskatchewan (SK), Manitoba (MB), Ontario (ON), Québec (QC), Nouveau-Brunswick (NB), Nouvelle-Écosse (NÉ), Île-du-Prince-Édouard (ÎPÉ), Terre-Neuve-et-Labrador (TNL), Yukon (YK) et Territoires du Nord-Ouest (TNO).

la gouverne des ministères de l'Éducation et de leurs variantes (ou par le Ministry of Jobs, Economy, and Trade en AB, ou le ministère de la Famille au QC¹⁰). Les programmes d'AGJE offerts sur les réserves sont différents du point de vue réglementaire. En effet, l'article 91 de la *Loi constitutionnelle de 1867* attribue au gouvernement fédéral la compétence concernant les peuples des Premières Nations et les terres qui leur sont réservées, mais cette responsabilité ne couvre pas l'AGJE, sauf pour les programmes mentionnés ci-dessus (c'est le cas, p. ex., de l'ISGPNI et du PAPAR). La réglementation, l'obtention d'un permis et l'admissibilité à du financement qui en découle pour les programmes d'AGJE sur les réserves sont donc en grande partie tributaires de la législation P-T et des approches adoptées à l'égard des programmes sur les réserves.

On trouve sur les réserves deux grands types de programmes d'AGJE pour les familles des Premières Nations avec de jeunes enfants. Il s'agit des PAPAR (programmes d'aide préscolaire aux Autochtones dans les réserves) et des programmes d'AGJE assujettis à la réglementation et au système de délivrance de permis des provinces et des territoires. Les PAPAR sont des programmes à financement fédéral et sont administrés par les communautés des Premières Nations. Les lignes directrices fédérales contenues dans le document *Programme d'aide préscolaire aux Premières Nations – Guide des normes* livrent des recommandations pour aider à la création et à la prestation de programmes d'aide préscolaire aux Autochtones dans les réserves. Ces lignes directrices servent uniquement de guides (Indigenous Services Canada, 2021). Certaines provinces et certains territoires — CB, AB, MB, ON, NB, ÎPÉ, TNO — délivrent des permis et offrent du financement pour les PAPAR, mais le permis provincial ou territorial n'est pas obligatoire. D'autres types de programmes d'AGJE peuvent être assujettis à la réglementation P-T en la matière, mais là encore, tous les programmes visés par la réglementation ne sont pas nécessairement des programmes autorisés.

En général, la réglementation et les lois P-T établissent une distinction entre les programmes d'apprentissage à la petite enfance et ceux destinés à la garde d'enfants. Les programmes d'apprentissage à la petite enfance se concentrent en grande partie sur la croissance et

le développement de l'enfant dans sa globalité, ce qui implique une participation de la famille et de la communauté. Les programmes de garde d'enfants, de leur côté, visent principalement la supervision des enfants et sont issus de la législation en matière de services de garde et des mouvements de défense des droits des femmes canadiennes visant à soutenir les mères au travail (White, 2002). Cette distinction est importante dans la législation visant l'AGJE, car elle permet de déterminer quels programmes pour la petite enfance peuvent être autorisés et recevoir du financement. Cela vaut aussi pour les programmes offerts sur les réserves. Dans la plupart des provinces et des territoires, seuls les programmes d'AGJE axés sur des composantes de garde d'enfants sont admissibles à recevoir un permis, malgré le fait que tous les programmes doivent aussi respecter la réglementation P-T en matière d'AGJE. Cette distinction entre « apprentissage à la petite enfance » et « garde d'enfants » persiste, même si les lois en matière de services de garde intègrent de plus en plus les principes propres à l'apprentissage chez les jeunes enfants dans leurs cadres réglementaires pour les garderies, par exemple en créant des environnements aptes à favoriser le développement global de l'enfant et à inclure les parents dans la programmation quotidienne. La législation P-T en matière de services de garde d'enfants évolue de plus en plus vers une législation en matière d'AGJE, avec des variantes correspondantes en CB, en AB, en ON, au NB, en NE, à l'ÎPÉ et aux TNO, et les programmes d'AGJE sont pris en charge collectivement. Un examen des lois P-T en matière d'AGJE a révélé que seuls l'ON et l'ÎPÉ disposent de cadres législatifs qui établissent une distinction entre les programmes d'apprentissage à la petite enfance et les services de garde, le tout assorti d'un système de permis et de financement disponible dans les deux cas.

Bien que les programmes d'apprentissage à la petite enfance qui ne mettent pas l'accent sur la surveillance des enfants sont souvent inadmissibles à être autorisés en vertu des lois P-T sur l'AGJE, cette étude a permis de constater que ces programmes peuvent être réglementés de manière informelle par leur province ou leur



territoire respectif. Ils peuvent donc suivre les lignes directrices P-T et la réglementation établie en matière de services de garde pour rendre leur fonctionnement conforme aux normes. Des programmes d'apprentissage à la petite enfance du MB, par exemple, peuvent respecter les lignes directrices entourant les programmes parent-enfant contenues dans le document intitulé *On the road to best practice: recommended guidelines for parent child programs*, inspiré de la *Loi de 1986 sur la garde d'enfants* de cette province (Healthy Child Manitoba, 2008). De même, en CB, les programmes d'apprentissage à la petite enfance peuvent respecter les normes provinciales contenues dans le document *Early Learning Framework* du gouvernement de cette province (BC Ministry of Education et al., 2019).

Approches provinciales et territoriales de la réglementation des programmes d'AGJE sur les réserves

L'étude des lois en matière d'AGJE a permis de cerner diverses approches des provinces et des territoires à travers le pays pour la réglementation des programmes d'AGJE sur les réserves pour les enfants des Premières Nations. Le tableau 4 résume trois approches de réglementation des programmes d'AGJE sur les réserves, qui ont été identifiées dans le cadre de cet exercice.

Seuls la CB et le QC ont inclus les communautés des Premières Nations et leurs instances dirigeantes en tant qu'entités juridiques dans lesquelles les lois et règlements relatifs à l'AGJE s'appliquent. Cette application signifie que les programmes d'AGJE sur les réserves sont admissibles à recevoir un permis provincial et le financement qui s'y rattache, pourvu qu'ils se conforment aux lois applicables en matière de permis d'AGJE, comme tous les autres programmes du genre. En plus de ces dispositions, l'*Early Learning and Child Care Act* de la CB régit les subventions aux services de garde d'enfants qui peuvent être versées par son ministère de l'Éducation et des Services à la petite enfance afin de faciliter « la conception ou la prestation de services de garde d'enfants par les Autochtones, pour les Autochtones [traduction] ». (*Early Learning and Child Care Act*, 2021, s. 3). Au QC, parallèlement, la *Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance* comprend un article supplémentaire précisant qu'un accord peut être signé afin de garantir que l'application de la loi assure « la prise en compte de la

réalité des Autochtones » (*Educational Childcare Act*, 2005, s. 121.1), ce qui vient augmenter l'adaptabilité de la loi pour les communautés des Premières Nations qui administrent leurs propres programmes d'AGJE.

D'autres arrangements existent en SK, en ON et au YK, dans le cadre desquels un accord peut être conclu avec les instances dirigeantes ou des organismes des Premières Nations pour administrer les programmes d'AGJE en vertu des lois P-T. Avec un tel accord, les programmes d'AGJE offerts sur les réserves peuvent aussi être admissibles à recevoir un permis ou une accréditation et du financement, selon le cas. Des accords similaires peuvent aussi être conclus hors du cadre législatif en AB, au MB, au NB, à l'ÎPÉ, à TNL et dans les TNO afin que la province ou le territoire concerné puisse aider les dirigeants des Premières Nations à administrer ces programmes. Ce type d'accord a donné lieu à des programmes provinciaux tels que le projet pilote On-Reserve Child Care Licensing, en AB (gouvernement de l'AB, 2018) ou la Child Care Capacity Initiative, à TNL (gouvernement de TNL, 2022). Les deux programmes visent à accroître le nombre de places en services de garde agréés disponibles dans les réserves et à allouer des fonds pour soutenir ce processus. Au MB, au NB et à l'ÎPÉ, les communautés des Premières Nations peuvent déposer une demande afin que leur programme d'AGJE soit agréé et financé par la province. La NÉ est la seule province à ne pas délivrer de permis ni à financer les programmes sur les réserves. Selon le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la NÉ (2018), les communautés micmaques vont plutôt, souvent, s'inspirer des lois provinciales sur l'AGJE pour créer et établir les normes de leurs propres programmes.

Composantes de la qualité en AGJE dans les lois provinciales et territoriales

Greenwood et Shawana (2000) ont défini un certain nombre de composantes propres aux programmes d'AGJE de qualité qui contribuent à bâtir et renforcer l'apprentissage et le développement des jeunes enfants des Premières Nations. Il s'agit entre autres des qualifications du personnel, du ratio éducatrice-enfants et des directives en matière de nutrition, pour ne nommer que ceux-là. Le tableau 5 donne un aperçu des exigences pour ces trois composantes de la qualité, tels que prescrits dans la réglementation P-T.

TABEAU 4 : RÉGLEMENTATION DES PROGRAMMES D'AGJE DES PREMIÈRES NATIONS SUR LES RÉSERVES

Réglementés en vertu d'une loi P-T	Réglementés en vertu d'un accord particulier intégré à la loi	Réglementés dans le cadre d'un arrangement conclu hors de la loi
CB, QC	SK, ON, QC, YK	AB, MB, NB, ÎPÉ, TNL, TNO

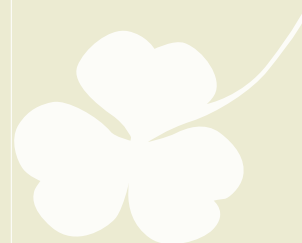
Note : Le tableau 4 est adapté de Webb (2025a). Voir Webb (2025a) pour une description et une analyse de chaque catégorie.

TABEAU 5 : EXIGENCES PROVINCIALES-TERRITORIALES POUR LES PROGRAMMES D'AGJE

Province/ territoire	Qualifications du personnel	Ratio éducatrice- enfants (pour les centres d'AGJE)	Directives nutritionnelles
CB : <i>Childcare Licensing Regulation</i> (2007)	Les éducatrices à la petite enfance (EPE) peuvent poser leur candidature pour devenir EPE, EPE pour enfants avec besoins particuliers, EPE spécialisée pour les nourrissons et les tout-petits ou aide-EPE, selon leur formation. Toutes les EPE doivent avoir suivi une formation d'un établissement d'enseignement figurant dans la réglementation, fournir une vérification de casier judiciaire, et des preuves de conformité aux programmes de vaccination et de lutte contre la tuberculose.	<p>Garde d'enfants en groupe, moins de 3 ans : 1:4</p> <p>Garde d'enfants en groupe, de 2,5 ans à l'âge scolaire : 1:8</p> <p>Services de garde multiâge : 1:8</p> <p>Programme préscolaire, 2,5 ans à l'âge préscolaire : 1:10</p>	La nourriture doit être fournie et être conforme au <i>Guide alimentaire canadien</i> , et tenir compte des préférences de l'enfant et de son bagage culturel. L'information sur la nourriture servie doit être mise à la disposition des parents. La nourriture ne doit pas être utilisée comme récompense ou comme punition.
AB : <i>Early Learning and Childcare Regulation</i> (2008)	Les EPE sont agréées selon trois niveaux : EPE de niveau 1, 2 ou 3, en fonction de leur scolarité et de leur formation en AGJE. Toutes les EPE doivent se soumettre à une vérification de casier judiciaire.	<p>Nourrissons de moins de 12 mois : 1:3</p> <p>Nourrissons de 12 à 19 mois : 1:4</p> <p>19 mois à 3 ans : 1:6</p> <p>3 à 4 ans : 1:8</p> <p>4 ans et plus : 1:10</p>	La nourriture doit être fournie par les parents ou par le centre d'AGJE, et doit respecter un guide fourni par Santé Canada ou par AB Health Services. Les menus doivent être affichés au centre d'AGJE.
SK : <i>Règlement de 2015 sur les garderies d'enfants</i>	Les EPE sont agréées selon trois niveaux : EPE de niveau 1, 2 ou 3, en fonction de leur scolarité et de leur formation en AGJE. Les EPE travaillant plus de 65 heures par mois dans un centre doivent avoir suivi une formation en premiers soins et en RCR. Une vérification de casier judiciaire est exigée.	<p>Nourrissons : 1:3</p> <p>Bambins : 1:5</p> <p>Enfants d'âge préscolaire : 1:10</p> <p>Enfants d'âge scolaire : 1:15</p>	La nourriture doit être fournie pour les enfants de 6 mois et plus (sauf si les enfants ont des besoins alimentaires particuliers). La nourriture est exigée pour les nourrissons de moins de 6 mois inscrits à un programme d'AGJE pour parents adolescents encore aux études.

Province/ territoire	Qualifications du personnel	Ratio éducatrice- enfants (pour les centres d'AGJE)	Directives nutritionnelles
MB : Childcare Regulation (1986)	Les EPE sont agréées selon trois niveaux : EPE de niveau 1, 2 ou 3, en fonction de leur scolarité et de leur formation en AGJE. Tout le personnel des programmes d'AGJE doit avoir suivi une formation en premiers soins et en RCR, se soumettre à une vérification de casier judiciaire, à une vérification du registre des cas de maltraitance d'enfants et faire une déclaration relative aux antécédents judiciaires.	12 semaines à 2 ans : 1:4 2 à 6 ans : 1:8 6 à 12 ans : 1:15	La nourriture doit être fournie et être conforme au <i>Guide alimentaire canadien</i> . Les menus doivent être mis à la disposition des parents.
ON : <i>Loi de 2015 sur la garde d'enfants et la petite enfance</i> et règlement	Les EPE doivent posséder au moins 2 ans d'expérience en prestation de services de garde d'enfants agréés, être membres de l'Ordre des éducatrices et éducateurs de la petite enfance et fournir une preuve de leur scolarité et de leur formation en AGJE. Elles doivent faire l'objet d'une évaluation de santé, produire un carnet de vaccination, être formées en premiers soins et en RCR et se soumettre à une vérification de l'aptitude à travailler auprès de personnes vulnérables.	Nourrissons : 3:10 Bambins : 1:5 Enfants d'âge préscolaire : 1:8 Maternelle : 1:13 École primaire/cours moyen : 1:15 Âge du cours moyen : 1:20	La nourriture doit être fournie et être conforme à la plus récente version du <i>Guide alimentaire canadien</i> . Les menus doivent être affichés à l'intention des parents
QC : <i>Loi et règlement sur les services de garde éducatifs à l'enfance</i> (2006)	Les membres du personnel des programmes d'AGJE doivent être titulaires d'un diplôme d'études collégiales en AGJE (ou équivalent acceptable). Tous doivent avoir suivi une formation en premiers soins avec composante de prise en charge de réactions allergiques sévères.	Moins de 18 mois : 1:5 18 mois à 4 ans : 1:8 4 à 5 ans : 1:10 5 ans et plus : 1:20	La nourriture doit être fournie et être conforme au <i>Guide alimentaire canadien</i> . Les menus doivent être affichés et mis à la disposition des parents afin qu'ils puissent en prendre connaissance.
NB : <i>Loi sur les services à la petite enfance</i> et règlement (2018)	Tous les membres du personnel des programmes d'AGJE doivent être titulaires d'un certificat en éducation de la petite enfance ou avoir suivi une formation d'un an en la matière (ou l'équivalent). Tous doivent avoir suivi une formation en premiers soins et en RCR. Un cours d'introduction de l'éducation à la petite enfance est offert par la province pour le personnel des programmes qui n'a pas la formation requise. Tous doivent se soumettre à une vérification de casier judiciaire et à une vérification de l'aptitude à travailler auprès de personnes vulnérables.	Nourrissons : 1:3 2 ans : 1:5 3 ans : 1:8 4 ans et plus : 1:10 Âge scolaire : 1:15	La nourriture doit être fournie et les menus mis à la disposition des parents afin qu'ils puissent en prendre connaissance.

Province/ territoire	Qualifications du personnel	Ratio éducatrice- enfants (pour les centres d'AGJE)	Directives nutritionnelles
NÉ : <i>Early Learning and Childcare Regulations</i> (2020)	Les EPE sont classées, avec l'approbation de la province et en fonction de leur scolarité et de leur formation en AGJE, en quatre catégories : niveau d'entrée, niveaux 1, 2 ou 3, ou classification de formation pour les enfants d'âge scolaire. Tout le personnel des programmes d'AGJE doit avoir suivi une formation en premiers soins et en RCR, et se soumettre à une vérification de l'aptitude à travailler auprès de personnes vulnérables et à une vérification du registre des cas de maltraitance d'enfants.	Nourrissons : 1:4 Bambins : 1:6 Enfants d'âge préscolaire et bambins de plus de 30 mois : 1:7 Enfants d'âge préscolaire : 1:8 Autres groupes d'âge mixtes : ratio pour l'enfant le plus jeune du groupe	La nourriture doit être fournie et doit être conforme aux normes énoncées par la province.
ÎPÉ : <i>Early Learning and Child Care Act Regulations</i> (2016)	Les membres du personnel des programmes d'AGJE sont agréés et classés, en fonction de leur scolarité et de leur formation en AGJE, en cinq catégories : prestataire de services de garde à domicile, prestataire de services de garde pour enfant d'âge scolaire, stagiaire en petite enfance, aide en petite enfance et EPE. Tous doivent fournir une preuve de formation, une vérification de casier judiciaire et une vérification de l'aptitude à travailler auprès de personnes vulnérables, et avoir suivi des formations en premiers soins et en RCR.	Moins de 22 mois : 1:3 22 mois à 3 ans : 1:5 3 ans jusqu'à l'entrée à l'école : 1:10 Âge scolaire : 1:15	La nourriture doit être fournie et être conforme au <i>Guide alimentaire canadien</i> . Les menus doivent être affichés à l'intention des parents.
TNL : <i>Childcare Regulations</i> (2017)	Les EPE sont agréées, en fonction de leur scolarité et de leur formation, sous les désignations suivantes : certification de stagiaire ou niveaux 1, 2, 3 ou 4. Tous les membres du personnel des programmes d'AGJE doivent se soumettre à une vérification de casier judiciaire et une vérification de l'aptitude à travailler auprès de personnes vulnérables, avoir suivi une formation en premiers soins et fournir un carnet de vaccination. Tout le personnel inclus dans les ratios éducatrice-enfants doit suivre un cours de familiarisation sur le cadre provincial d'apprentissage à la petite enfance.	Nourrissons : 1:3 Bambins : 1:5 Âge préscolaire : 1:8 Âge de la prématernelle : 1:10 Âge scolaire : 1:15	La nourriture doit être fournie et ne doit pas être utilisée comme récompense ou comme punition.



Province/ territoire	Qualifications du personnel	Ratio éducatrice- enfants (pour les centres d'AGJE)	Directives nutritionnelles
YK : <i>Règlement concernant les programmes de garderie</i> (1995)	Les EPE sont agréées, en fonction de leur scolarité et de leur formation en AGJE, en tant que travailleuse des services à l'enfance de niveau 1, 2 ou 3. Toutes les EPE doivent offrir des soins appropriés sur le plan culturel. Tout le personnel des programmes d'AGJE doit se soumettre à une vérification de casier judiciaire, produire un carnet de vaccination et subir un test de dépistage de la tuberculose.	Nourrissons jusqu'à 18 mois : 1:4 3 ans et moins (sans nourrissons) : 1:6 3 ans et plus : 1:8 Âge scolaire : 1:12	La nourriture doit être fournie, en consultation avec les parents et en s'inspirant du <i>Guide alimentaire canadien</i> et du « Native Food Guide ». Les menus doivent être affichés.
TNO : <i>Règlement sur le service d'apprentissage et de garde de jeunes enfants</i> (2024)	Les membres du personnel des programmes d'AGJE sont agréées, en fonction de leur scolarité et de leur formation en AGJE, comme étant de niveau 1, 2, 3, 4 ou A. Tous doivent se soumettre à une vérification de casier judiciaire et à une vérification de l'aptitude à travailler auprès de personnes vulnérables, fournir un carnet de vaccination et subir un test complet de dépistage de la tuberculose. Tous doivent avoir suivi une formation en premiers soins et en RCR.	Moins de 12 mois : 1:3 12 à 24 mois : 1:4 24 à 35 mois : 1:6 35 mois à 4 ans : 1:8 4 à 5 ans : 1:9 5 à 12 ans : 1:10	La nourriture doit être fournie et doit respecter les directives du document <i>Healthy Foods in Facilities: Food and Beverage Guidelines for Health and Social Services</i> , fourni par le gouvernement du territoire, et être conforme au <i>Guide alimentaire canadien</i> . Les menus doivent être affichés.

Note : Le tableau 5 présente des informations abrégées et résumées. Pour plus de détails, tels que les ratios éducatrice-enfants pour les groupes d'âge mixte, veuillez consulter la législation correspondante.

Si l'on examine les qualifications exigées pour le personnel des programmes d'AGJE précisées au tableau 5, on constate que la plupart des provinces et des territoires assurent l'agrément de ces personnes en fonction de leur degré de scolarité et de leur expérience. Cet agrément comporte le plus souvent trois ou quatre niveaux, avec quelques agréments dans les catégories stagiaire, apprentie ou niveau d'entrée. Plus le niveau d'agrément est élevé, plus la personne a de l'expérience ou un degré de scolarité élevé. Cette façon de faire est utilisée en AB, en SK, au MB, en NÉ, à l'ÎPÉ, à TNL, au YK et dans les TNO. Certaines provinces et certains territoires exigent aussi, pour un agrément en AGJE, de la documentation sur la santé de la personne, ses antécédents en matière de sécurité ou une formation en matière de sécurité. Il peut s'agir, par exemple, de carnets de vaccination ou de preuves vaccinales (CB, ON, TNL, YK, TNO), d'un test

de dépistage de la tuberculose (CB, YK, TNO), d'une preuve de formation en premiers soins et en RCR (SK, pour le personnel travaillant plus de 65 h/mois, MB, ON, pour le personnel visé par le ratio éducatrice-enfants, QC, NB, NÉ, ÎPÉ, TNL, TNO), d'une preuve de vérification de casier judiciaire (CB, AB, SK, MB), d'une vérification de l'aptitude à travailler auprès de personnes vulnérables (ON, NB, NÉ, ÎPÉ, TNL, YK, TNO), ou au titre du registre des cas de maltraitance d'enfants (MB, NÉ). Il importe de noter qu'une formation en premiers soins et en RCR est exigée par tous les centres d'AGJE au pays, mais dans certaines régions, seul un nombre minimum de membres du personnel, au lieu de tous les membres du personnel, en tout temps, doivent avoir suivi cette formation (CB, AB, YK). Il existe également certaines qualifications particulières pour le personnel. À TNL, par exemple, le personnel des programmes d'AGJE

doit suivre une formation sur le cadre d'apprentissage à la petite enfance de la province (voir, par exemple, le Department of Education and Early Childhood de TNL, 2019). Parallèlement, le YK est la seule région au Canada précisant dans sa réglementation que la capacité d'offrir des soins appropriés sur le plan culturel est une compétence exigée pour tout le personnel des programmes d'AGJE.

Les ratios éducatrice-enfants sont globalement similaires dans toutes les provinces et tous les territoires. Le tableau 5 montre que dans tous les cas, les ratios éducatrice-enfants sont faibles, soit, de 1:3 à 1:4 pour la garde de nourrissons, sauf au QC, où il est de 1:5. Les ratios sont plus élevés pour les enfants d'âge scolaire, avec au moins 10 enfants par personne membre du personnel, dans toutes les administrations.

Les exigences en matière de nourriture et de nutrition pour les centres d'AGJE dans les provinces et les territoires sont aussi relativement uniformes. La réglementation de tous les P-T exige que les aliments et les boissons soient fournis aux enfants participants. L'AB et l'ÎPÉ précisent tous deux que les aliments et les boissons doivent être fournis par le centre d'AGJE ou par les parents/parents substituts pour les enfants qui fréquentent le centre. La plupart des provinces et des territoires exigent que lorsque la nourriture est fournie par un centre d'AGJE, sa composition et sa qualité doivent être conformes aux recommandations du *Guide alimentaire canadien* (Government of Canada, 2024c) (BC, AB, MB, ON, QC, ÎPÉ, YK) ou à d'autres normes P-T (AB, NÉ, TNO). Au YK uniquement, la préparation des aliments doit aussi être conforme au document *Bien manger avec le Guide alimentaire canadien Premières Nations, Inuits et Métis* de Santé Canada (Health Canada, 2007). Bien qu'il ne s'agisse pas là d'une exigence, mais plutôt d'une possibilité, des subventions pour la nutrition dans les services de garde en milieu familial ont été prévues dans la réglementation de la SK sur l'AGJE afin de favoriser le service de repas et de collations nutritives dans ces milieux.

Les repas et les menus doivent être affichés et mis à la disposition des parents dans les centres d'AGJE en CB, en AB, au MB, en ON, au QC, au NB, à l'ÎPÉ, au YK et dans les TNO. Le QC, le NB et le YK exigent également que les parents soient consultés pour la planification des menus. En CB et à TNL, la réglementation entourant l'AGJE précise que les

aliments ne doivent pas être utilisés dans les centres d'AGJE comme récompense ou comme punition. De plus, la CB est la seule province à préciser dans sa réglementation que les menus et le repas doivent tenir compte des préférences des enfants et de leur bagage culturel.

Dans leurs réglementations, les provinces et les territoires exigent tous, systématiquement, que des pratiques adéquates, sûres et hygiéniques soient en place pour la manipulation, la préparation, le service et l'entreposage des aliments (SK, MB, QC, ÎPÉ, TNL, YK, TNO). Dans de nombreux cas, les règlements P-T précisent que les aliments doivent être entreposés dans un endroit désigné et préparés sur des surfaces qui ne sont pas utilisées pour changer les couches (BC, ON, QC, NB, ÎPÉ, TNL, YK, TNO). Les mesures pour contrôler la température des aliments afin d'assurer la sécurité des enfants sont aussi prises en compte (QC). L'ÎPÉ exige que le personnel des programmes d'AGJE qui manipule les aliments suive un cours sur la salubrité alimentaire sanctionné par la province. Dans toutes les administrations, aucun règlement ne suggère que certains aliments soient inclus dans les programmes d'AGJE ou en soient exclus.



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 1183504124

TABEAU 6 : LÉGISLATION ET RÈGLEMENTS PROVINCIAUX-TERRITORIAUX SUR L'AGJE QUI CORRESPONDENT AUX PRINCIPES DU CADRE DES PREMIÈRES NATIONS POUR L'AGJE

Province ou territoire	Législation et règlements	Principes du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE
CB	<i>Community Care and Assisted Living Act</i> (2002), <i>Childcare Licensing Regulation</i> (2007), et <i>Early Learning and Child Care Act</i> (2021) et ses règlements (2024)	2-5, 7
AB	<i>Early Learning and Child Care Act</i> (2007) et ses règlements (2008)	1, 3-5
SK	<i>Child Care Act</i> (2014) et ses règlements (2015)	2-5, 7
MB	<i>Loi sur la garde d'enfants</i> (1987) et <i>Règlement sur la garde d'enfants</i> (1986)	3-5, 7
ON	<i>Loi de 2014 sur la garde d'enfants et la petite enfance</i> (2014) et dispositions générales (2015); règlement de l'Ont. sur le financement, le partage des coûts et l'aide financière (2015)	1-5, 7
QC	<i>Loi sur les services de garde éducatifs à la petite enfance</i> (2005) et ses règlements (2006); règlement sur la contribution réduite (2006)	1-5, 7
NB	<i>Loi sur les services à la petite enfance</i> (2012), règlement sur les permis (2018) et règlement sur les subventions et prestations de garderie (2018)	1, 3-5, 7
NÉ	Early Learning and Childcare Regulations (2020)	3-5
ÎPÉ	<i>Early Learning and Child Care Act</i> (2016) et ses règlements (2016)	3, 5
TNL	<i>Child Care Act</i> (2014) et ses règlements (2017)	1, 3, 5
YK	<i>Loi sur la garde des enfants</i> (2002) et Règlement concernant les programmes de garderie (1995), et Règlement concernant le programme d'aide financière pour services de garde (1995)	1-5, 7
TNO	<i>Loi sur les garderies</i> (1988) et ses règlements (2024)	1, 3-5, 7

Note: Le tableau 6 est adapté de Webb (2025a). Webb (2025a) présente une analyse plus approfondie de la manière dont la législation et la réglementation s'harmonisent aux sept principes du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE.

Principes du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE dans les lois provinciales et territoriales

Intégré au Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones (ESDC, 2018), le Cadre des Premières Nations pour l'AGJE comporte sept principes qui encadrent les programmes d'AGJE afin d'assurer la prestation de services de garde et d'apprentissage de qualité pour les jeunes enfants des Premières Nations. Ces principes visent à garantir que les programmes d'AGJE :

1. sont ancrés dans les savoirs, les langues et les cultures des Premières Nations;
2. sont contrôlés et dirigés par les communautés des Premières Nations;
3. sont bien financés et de grande qualité, comme en témoignent la programmation quotidienne, le milieu physique, la formation et la rémunération du personnel, la participation des familles et de la communauté et le leadership des aînés des Premières Nations;
4. sont abordables et inclusifs;
5. sont transparents et responsables;
6. sont coordonnés et intégrés, fondés sur une collaboration et des partenariats appuyant la mise en place d'un système dirigé par les Premières Nations et comprenant des liens entre les ministères, les gouvernements, les nations et les secteurs concernés; et
7. favorisent la capacité des Premières Nations à mettre en place un système d'AGJE sous leur direction.

Le tableau 6 résume la législation et les règlements P-T qui, bien que sujets à une interprétation officielle, semblent correspondre aux sept principes des Premières Nations contenus dans le Cadre des Premières Nations pour l'AGJE.

Premier principe

Premier principe — pour que les programmes d'AGJE soient ancrés dans les savoirs, les langues et les cultures des Premières Nations. Ce principe se reflète dans les règlements sur l'AGJE de sept gouvernements. Les énoncés de mission et les objectifs des lois sur l'AGJE en AB, en ON et au YK s'accordent à ce principe. La *Loi sur la garde des enfants* du YK

(2002), par exemple, a notamment comme objectif d'« appuyer les aspirations des Premières Nations du Yukon à promouvoir et à offrir des services de garde d'enfants qui répondent à leurs besoins culturels » (art. 1). Conformément à leurs règlements respectifs, les programmes d'AGJE au NB peuvent offrir un programme éducatif fondé sur les cultures autochtones (sujet à l'autorisation de la province), alors que dans les TNO, les programmes peuvent déroger aux exigences en matière de matériel pour le sommeil et la sieste si la famille de l'enfant préfère recourir aux pratiques autochtones traditionnelles. Au QC, comme mentionné précédemment, un accord entre la province et une Première Nation locale peut être conclu afin que les programmes d'AGJE « assurent la prise en compte de la réalité des autochtones » (*Loi sur les services de garde éducatifs à l'enfance*, art. 121.1). La représentation culturelle des Premières Nations est également exigée pour les programmes d'AGJE à TNL, comme le précise le cadre d'apprentissage à la petite enfance de la province (NL Department of Education and Early Childhood Development, 2019).

Deuxième principe

Deuxième principe — pour que les programmes d'AGJE soient contrôlés et dirigés par les communautés des Premières Nations. Ce deuxième principe est abordé par cinq gouvernements et correspond aux conclusions antérieures selon lesquelles les programmes d'AGJE sont réglementés sur les réserves. En CB et au QC, les communautés des Premières Nations sont reconnues comme des entités juridiques en vertu des lois provinciales sur l'AGJE et, par conséquent, elles peuvent administrer des programmes communautaires en vertu de leurs lois respectives. Les accords signés en vertu de la loi en ON, en SK et au YK offrent une autre possibilité de conférer aux Premières Nations les pouvoirs administratifs et décisionnels en matière de programmes d'AGJE. Dans tous les cas, cependant, le contrôle des Premières Nations reste tributaire des limites des lois P-T et de la réglementation prescrite pour les programmes d'AGJE.

Troisième principe

Toutes les provinces et tous les territoires abordent le troisième principe, pour que les programmes d'AGJE soient bien financés et de grande qualité. La plupart des lois en matière d'AGJE exigent des programmes qu'ils favorisent la croissance et le développement social,

affectif, physique, linguistique et intellectuel des jeunes enfants par le biais d'une programmation quotidienne (CB, AB, MB, QC, NB, ÎPÉ, TNL, YK, TNO), de mobilier et d'équipement adéquats (AB, MB, ON, ÎPÉ) ou dans des politiques et des déclarations écrites (SK, ON, TNL). Les lois et la réglementation sur l'AGJE au MB, au NB, en CB et aux TNO prévoient aussi la création de catégories de financement et de subventions particulières pour les exploitants de programmes d'AGJE dans le but d'améliorer la qualité de leurs programmes. Il peut s'agir de financement pour de l'équipement, pour du personnel spécialisé supplémentaire, pour de la formation du personnel ou pour d'autres besoins propres au programme concerné. De même, la réglementation de la SK, du MB, du NB et des TNO prévoit des subventions des ministères pour aider le personnel des programmes d'AGJE à bénéficier de possibilités de perfectionnement (SK, MB), de compléments de salaire et de primes (MB, NB, TNO).

La participation des familles et de la communauté aux centres et aux programmes d'AGJE est abordée dans la réglementation de presque toutes les provinces et de tous les territoires, notamment pour faciliter la participation des parents au fonctionnement, à la gestion et à la prestation générale des programmes (AB, MB, ÎPÉ, TNO), et aux conseils consultatifs qui s'y rattachent (SK, MB, QC, NB, NÉ, YK). Cette participation est nécessaire pour l'obtention d'un permis au MB, à l'ÎPÉ et dans les TNO, et doit faire partie des énoncés de mission des programmes et de leurs politiques en ON, en SK, au NB, en NÉ et à TNL. Une communication saine et continue avec les parents est une exigence pour les programmes d'AGJE en ON, au QC, au YK et dans les TNO. Dans les TNO et en SK, la réglementation entourant l'AGJE précise que la participation des parents à la *prestation* des programmes d'AGJE est encouragée (TNO) ou exigée (en SK, dans les centres d'aide pour parents adolescents encore aux études offrant des services de garde). Certains gouvernements exigent aussi des programmes d'AGJE qu'ils invitent et intègrent des partenaires et des ressources communautaires à leur programmation (ON, ÎPÉ, TNL, YK, TNO). Dans leurs lois et règlements sur l'AGJE, aucune province ni aucun territoire ne semble exiger la participation, l'implication ou le leadership d'ainés, de quelque manière que ce soit.

Quatrième principe

Dix gouvernements abordent le quatrième principe, qui veut que les programmes d'AGJE soient abordables et inclusifs. Ce principe se reflète le plus souvent dans les programmes de financement P-T intégrés à la réglementation visant la subvention des coûts des programmes d'AGJE à l'intention des familles (CB, SK, MB, ON, NB, NÉ, YK, TNO). En CB et en SK, des dispositions supplémentaires sont incluses afin que certaines exigences d'admissibilité relatives au revenu soient écartées pour les demandeurs d'une subvention provinciale qui sont membres des Premières Nations. Au QC, les choses sont légèrement différentes, car il s'agit de la seule province à disposer d'un système de garderies public, pour lequel toutes les familles paient un même tarif fixe, normalisé.

Cinquième principe

Toutes les provinces et tous les territoires semblent tenir compte du cinquième principe, qui veut que les programmes soient transparents et responsables. La réglementation exige dans bien des cas que les permis soient affichés et que les documents liés aux programmes soient disponibles pour que les parents puissent en prendre connaissance. Certains règlements touchant l'AGJE exigent la production de rapports ministériels annuels sur l'AGJE (CB) et la préparation de plans d'évaluation par les exploitants de programmes (ÎPÉ, TNL).

Sixième principe

Dans les lois et règlements relatifs à l'AGJE, examinés dans le cadre de cette étude, aucun élément probant ne permet d'établir un lien clair entre une province ou un territoire et le sixième principe, qui veut que les programmes d'AGJE soient coordonnés et intégrés, grâce à une collaboration et des partenariats appuyant la mise en place d'un système dirigé par les Premières Nations et qui s'appuient sur les relations avec les ministères, les gouvernements, les nations et les secteurs concernés. L'AGJE, qui sont régis par des lois P-T, sont gérés et exploités, dans une large mesure, à l'intérieur de ministères distincts, généralement ceux de l'Éducation, et sont isolés d'autres secteurs connexes tels que la santé, les services sociaux et les transports. Les conseils consultatifs, les conseils d'administration et les comités en AGJE peuvent aider à la collaboration intersectorielle, mais seuls le QC et le YK exigent une certaine participation intersectorielle des domaines communautaire, social, ou autres (QC), ainsi que de



la diversité culturelle (YK). En outre, les dispositions législatives en CB, au QC, en ON, en SK et au YK pour permettre aux communautés de Premières Nations de concevoir et d'offrir des programmes d'AGJE ne suggèrent pas de nouveaux partenariats avec d'autres gouvernements, ministères ou secteurs pertinents.

Septième principe

Huit gouvernements ont prévu des dispositions qui correspondent au septième principe, soit de favoriser la capacité des Premières Nations dans les systèmes d'AGJE. En CB, au QC, en SK, en ON et au YK, les dispositions contenues dans les lois appuient le contrôle administratif des Premières Nations sur les programmes d'AGJE. En CB et en ON, ces dispositions permettent à ces communautés de recueillir de l'information dans le but d'administrer leurs propres programmes d'AGJE.

Les TNO, la CB, le MB et l'ON prévoient, dans leurs lois, des initiatives de financement visant à renforcer les capacités des Premières Nations en matière d'AGJE, notamment à l'aide de bonis sur les salaires pour le personnel des programmes d'AGJE autochtones, aux TNO, ou de subventions pour les services de garde qui « faciliteront la conception et la prestation de services de garde d'enfants par les Autochtones, pour les Autochtones [traduction] » en CB (*Early Learning and Child Care Act*, 2021, s. 3) et qui « aideront une garderie titulaire autorisée ou gérée par [...] un organisme de gouvernance autochtone » (*Community Child Care Standards Act*, 1987, s. 31.1) au MB. En SK, au NB, au MB et dans les TNO, des programmes de financement généraux supplémentaires sont offerts pour accroître la capacité à offrir des programmes d'AGJE qui peuvent être dispensés dans le cadre de programmes réglementés et autorisés offerts sur les réserves.



© Lesli Fenner, 2025

Résumé

Cette étude a révélé de nombreuses similitudes et différences dans la façon dont les provinces et les territoires réglementent et financent les programmes d'AGJE sur les réserves, établissent les normes qui caractérisent des composantes de qualité et s'accordent aux sept principes propres aux Premières Nations du Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones. Trois approches de la réglementation des programmes d'AGJE sur les réserves se sont dégagées de cette recherche, soit la réglementation prise directement en vertu de la législation sur l'AGJE, établie en vertu d'un accord particulier intégré à la loi, ou établi dans le cadre d'arrangements conclus hors de la législation. Plusieurs gouvernements ont recours à un système d'agrément « par niveaux » pour le personnel des programmes d'AGJE, en fonction de la scolarité et de la formation de chaque personne. Ils exigent aussi que les membres du personnel, à des degrés divers, produisent une documentation concernant leur santé personnelle, leur vérification de sécurité et leur formation en AGJE. Les ratios éducatrice-enfants sont en grande partie uniformes à travers les provinces et les territoires; c'est le cas également pour les aliments et pour les directives nutritionnelles, qui citent souvent le *Guide alimentaire canadien* (Government of Canada, 2024c) ou d'autres normes P-T pour encadrer les pratiques en matière d'alimentation.

Grâce à une bonne compréhension de la manière dont les lois P-T en matière d'AGJE s'alignent aux principes du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE, des liens ont été établis entre la réglementation de tous les gouvernements et au moins deux de ces principes. Le troisième et le cinquième principe ont été les plus souvent pris en compte; ils demandent, en gros, que les programmes d'AGJE soient transparents et de grande qualité. Aucun gouvernement n'a clairement abordé le sixième principe sur la collaboration intersectorielle pour favoriser la mise en place d'un système dirigé par les Premières Nations, ni les aspects du troisième principe demandant un leadership des aînés des Premières Nations dans les programmes d'AGJE. Les sept principes sont essentiels à l'examen de la législation et de la réglementation sur les AGJE. Lorsque ces principes sont abordés par la législation, il est possible de renforcer les capacités et de soutenir la création de programmes appropriés sur le plan culturel, dirigés par les Premières Nations et destinés aux enfants et aux familles des Premières Nations.

5. ANALYSE

Les résultats de recherche présentés dans la section précédente viennent corroborer les études antérieures sur les expériences d'apprentissage à la petite enfance, le développement sain et les soins de qualité pour les enfants des Premières Nations dans les programmes pour la petite enfance sur les réserves (Halseth & Greenwood, 2019; Greenwood & Shawana, 2000). L'étude sur la qualité des programmes d'AGJE, en particulier, explique les concepts courants essentiels à assurer des programmes pour la petite enfance de grande qualité pour les enfants des Premières Nations sur les réserves. Parmi les composantes les plus marquantes en matière de qualité, on trouve :

- les programmes holistiques, sécuritaires sur le plan culturel, centrés sur l'enfant et orientés vers les parents qui reflètent d'une manière positive les cultures et les réalités vécues par les enfants et les familles des Premières Nations qui participent à des programmes d'AGJE;
- les programmes à la petite enfance structurés qui incluent la participation des parents et des familles des Premières Nations, qui impliquent une forte participation des aînés et un volet important sur les modèles de rôles; et
- les programmes où la langue, la culture, l'apprentissage axé sur la terre, y compris les aliments traditionnels et les festins, forment la base des activités et du programme éducatif.

L'étude sur la qualité des programmes d'AGJE ajoute également de la valeur aux principes des Premières Nations du Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones (ESDC, 2018), ce qui vient renforcer les voix et les paroles des Premières Nations qui ont été documentées. Plus précisément, le Cadre mentionne que :

- les communautés des Premières Nations ont une responsabilité inhérente et sacrée envers leurs enfants et leurs familles;
- que les enfants des Premières Nations sont un don du Créateur;
- que les enfants des Premières Nations ont droit à des programmes et à des services d'AGJE de grande qualité, qui ouvriront la voie à leur santé, leur bien-être et leur réussite pour toute leur vie; et
- qu'une solide collaboration et des partenariats, principalement avec les gouvernements fédéral et provinciaux, associés à un financement équitable et récurrent pour l'AGJE, sont essentiels au maintien des structures des programmes d'AGJE et des activités des centres de haute qualité sur les réserves.





L'analyse documentaire des programmes de formation postsecondaire en AGJE a démontré qu'il existe peu de programmes de formation dirigés par des Autochtones, en particulier dans les communautés des Premières Nations, et que le nombre de programmes de formation en AGJE propres aux Autochtones offerts dans les établissements d'enseignement postsecondaire généraux est limité. De plus, les curriculums de la plupart des cours postsecondaires en AGJE font peu appel à la culture, à la musique, à la littérature et aux arts des Premières Nations ou aux possibilités d'apprentissage axé sur la terre, et un très petit nombre de programmes de formation exigent des stages pratiques dans les communautés des Premières Nations. Cela signifie que les personnes travaillant dans les communautés des Premières Nations risquent de ne pas acquérir les compétences et l'expérience nécessaires à assurer un environnement d'apprentissage de grande qualité, du point de vue des familles et des communautés des Premières Nations, pour les enfants vivant sur les réserves.

L'examen des lois P-T en AGJE a mis en lumière les complexités et les nuances qui influent sur la réglementation des programmes d'AGJE des Premières Nations. Mentionnons entre autres les fines distinctions dans les approches P-T pour la réglementation des

programmes sur les réserves, comme indiqué dans ou hors des lois à ce sujet, les possibles liens entre la conformité des programmes et la réglementation des provinces et des territoires en la matière, l'admissibilité des programmes à un permis ou à du financement, ou le fait qu'un programme soit davantage axé sur l'apprentissage ou sur les services de garde. Les différences dans chaque scénario déterminent non seulement si un programme peut être réglementé, mais s'il sera éventuellement admissible à obtenir un permis P-T, du financement ou d'autres formes de soutien pour les activités courantes du programme, l'embauche de personnel et les ressources nécessaires à la prise en charge des enfants et des familles.

L'étude de la législation en matière d'AGJE a permis de relever de nombreuses similitudes dans la façon dont les provinces et les territoires réglementent les composantes communes de ces programmes et assurent la gestion de la réglementation des programmes appropriés sur le plan culturel conformément aux sept principes du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE (ESDC, 2018). L'étude a par exemple démontré que la plupart des provinces et des territoires ont adopté une approche d'agrément « par niveaux » pour évaluer l'expérience et la scolarité du personnel des programmes

d'AGJE, ainsi que des tendances pour les ratios éducatrice-enfants de groupes d'âge similaires et pour les exigences liées à la planification et à la préparation des aliments (voir le tableau 5). De plus, tous les gouvernements ont adopté des approches similaires pour aligner leur réglementation en matière d'AGJE avec les troisième et cinquième principes du Cadre. Cette réglementation comportait aussi, pour tous, des lacunes concernant l'inclusion des aînés dans les programmes d'AGJE (un aspect du troisième principe) et l'intégration d'une collaboration et de partenariats intersectoriels et ministériels (sixième principe).

L'uniformité constatée dans la réglementation P-T des composantes communes à tous les programmes d'AGJE, telles que les directives nutritionnelles, les qualifications du personnel et les ratios éducatrice-enfants, semble indiquer que les lacunes dans ces composantes, révélées dans l'étude sur la qualité des programmes ou l'analyse documentaire, sont aussi les mêmes à travers le pays. L'étude de la législation sur l'AGJE a permis de mieux comprendre, d'un point de vue politique, pourquoi certaines composantes de qualité peuvent fonctionner même si des lacunes existent. Certaines personnes ayant participé à l'étude sur la qualité des programmes d'AGJE ont souligné, par exemple, l'importance d'inclure non seulement la nourriture et les



© Credit : iStockPhoto.com, ref. 2153503109

festins dans les programmes sur les réserves, mais aussi d'offrir des possibilités de se rassembler, de récolter et de partager des aliments traditionnels à des fins culturelles, pour créer des liens, pour la santé et pour la sécurité alimentaire. En exigeant qu'il y ait de la nourriture et des boissons, la réglementation sur l'AGJE avale cette importance et contribue à la sauvegarde de la disponibilité de la nourriture pour tous les enfants participant à des programmes d'AGJE réglementés à travers le pays. Il est toutefois intéressant de constater les disparités des programmes dans ce qui est permis ou non, particulièrement en ce qui concerne la récolte, le partage et la préparation des aliments traditionnels tels que le gibier.

L'étude de la législation sur l'AGJE a révélé que les provinces et les territoires ont une réglementation similaire pour la préparation, l'entreposage et le service des aliments, ainsi que pour les directives générales de salubrité et les pratiques sécuritaires à ce chapitre. Aucun règlement explicite ne suggère que les aliments doivent être inclus ou non dans les

programmes d'AGJE. Pourtant, dans le cadre de l'étude sur la qualité des programmes, des professionnelles en AGJE ont affirmé que les règlements de leur province restreignaient l'utilisation d'aliments traditionnels. L'une des personnes participantes a déclaré : *« Nous ne servons pas de poisson et nous ne servons pas de viande d'original dans notre garderie, parce qu'on nous dit que nous ne sommes pas censées le faire. Alors, on ne le fait pas. »* Cette question mériterait d'être examinée plus à fond.

L'étude sur la qualité des programmes d'AGJE a permis de constater que le personnel compétent et formé constitue un atout essentiel à la qualité de tels programmes pour les enfants des Premières Nations vivant sur une réserve. Or, des personnes participantes ont toutefois mentionné les pénuries de personnel et les difficultés de recrutement de praticiennes qualifiées et spécialisées en AGJE pour travailler dans les centres de la petite enfance où sont offerts des programmes destinés aux Premières Nations, en raison des réalités vécues dans ces communautés. L'étude a

révélé que les personnes œuvrant en AGJE dans le cadre de programmes pour la petite enfance sur les réserves commencent souvent comme parents bénévoles ou comme praticiennes en AGJE non qualifiées, et ont besoin d'acquérir leur formation à même leur communauté. L'analyse documentaire des programmes de formation postsecondaire a démontré, malgré cela, que les possibilités de formation à distance accessibles sont très limitées et que seuls quelques programmes de formation supérieure en AGJE offrent la flexibilité voulue pour acquérir une formation en dehors des paramètres d'une salle de classe structurée. Ce dilemme complique le renforcement des capacités de la main-d'œuvre autochtone en AGJE en raison des difficultés financières, des problèmes de transport, des complications de nature familiale souvent vécues par les membres des Premières Nations qui se destinent à une carrière d'éducatrice ou l'exercent déjà. La pénurie de praticiennes qualifiées et spécialisées sur les réserves pourrait aussi être attribuable au caractère structurel et à la rigidité dans les qualifications exigées du personnel dans ce secteur, imposées dans la réglementation sur l'AGJE. L'étude sur la législation en matière d'AGJE a, par exemple, permis de constater qu'en CB, on va même jusqu'à préciser dans la réglementation quels centres de services accrédités peuvent délivrer des certificats d'éducatrice et d'aide-éducatrice reconnus par la province.

L'examen du caractère approprié sur le plan culturel de la réglementation des provinces et des territoires en matière d'AGJE renvoie également à l'étude sur la qualité des programmes. Comme mentionné

précédemment, les composantes de qualité mentionnées par les parents et les grands-parents des Premières Nations et par les éducatrices reflétaient les sept principes du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE, mais c'est l'étude sur la législation en matière d'AGJE qui a permis de déterminer où et comment ces composantes de qualité sont réglementées (consultez à ce sujet l'analyse présentée précédemment dans la sous-section intitulée « Principes du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE dans les lois provinciales et territoriales »).

La législation servant de moyen pour améliorer la qualité, les points de vue recueillis sur ce qu'est un programme de qualité en AGJE pourraient donner de bonnes pistes pour améliorer les composantes de ces programmes pour les enfants des Premières Nations sur les réserves et aider à combler les lacunes lorsque les principes du Cadre des Premières Nations ne sont pas pris en compte. L'étude sur la législation en matière d'AGJE a démontré par exemple qu'aucun gouvernement ne disposait d'une réglementation correspondant explicitement au sixième principe du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE, qui vise à favoriser la création de systèmes d'AGJE coordonnés et intégrés, dirigés par les Premières Nations, découlant d'une collaboration interministérielle et intersectorielle. Des personnes ayant participé à l'étude sur la qualité des programmes d'AGJE ont parlé de la nécessité d'un dialogue entre les directions et les ministères, afin de « *veiller ensemble à ce qu'aucun enfant ne soit laissé derrière* ». À partir des

besoins qui ont été définis, cette coordination pourrait se traduire par des partenariats entre les secteurs de la santé, de l'éducation, de la petite enfance, des services sociaux et des transports en vue de mettre en place les dispositions nécessaires, telles que des services de transport, pour que les familles des Premières Nations vivant sur les réserves puissent avoir accès à des programmes d'AGJE de qualité, chez eux. Il existe un exemple de ce genre dans la réglementation sur l'AGJE de la SK, où l'on prévoit des subventions pour le transport dans le Nord à l'intention des garderies sans but lucratif.

Des systèmes coordonnés pourraient ouvrir la voie à l'intégration du principe de Jordan dans les instruments législatifs en matière d'AGJE. Des personnes ayant participé à l'étude sur la qualité des programmes d'AGJE ont relaté, par exemple, les réussites associées à l'intégration du principe de Jordan dans leur travail, qui a permis de faire intervenir des éducatrices spécialisées et des spécialistes du monde de la santé dans leurs programmes d'AGJE, notamment en orthophonie, ergothérapie et physiothérapie. Ces personnes ont aussi parlé de partenariats avec les centres de santé, les écoles, les services sociaux et les services à l'enfance et à la famille. Voilà autant de domaines pouvant aussi être inclus dans la législation sur l'AGJE afin de promouvoir la collaboration et de renforcer le soutien global pour les enfants et les familles des Premières Nations participant à des programmes d'AGJE sur les réserves.

La participation des aînés a été mentionnée en tant qu'élément clé d'un programme d'AGJE de qualité pour les enfants des Premières Nations vivant sur une réserve. Pouvoir compter sur le leadership d'aînés est aussi un élément important du troisième principe du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE. Néanmoins, la participation des aînés aux programmes d'AGJE n'est abordée dans aucune loi. Encore une fois, l'étude sur la qualité de ces programmes a révélé que la vérification de casier judiciaire exigée pour chaque membre du personnel d'un programme d'AGJE devient parfois un obstacle à la participation des aînés aux activités, principalement parce que certains aînés ont encore des antécédents judiciaires datant de leur jeunesse. Les politiques et les lois pourraient être modifiées afin de tenir compte des cas impliquant des infractions mineures, en s'appuyant sur le deuxième principe du Cadre, qui veut que les systèmes d'AGJE soient contrôlés et dirigés par les Premières Nations, et sur les constatations de l'étude sur la qualité des programmes. Comme l'a affirmé une personne ayant participé à cette étude, « *Nous, dans nos communautés, nous savons qui ne peut pas être admis dans nos centres. Nous dirons ouvertement qui n'est pas autorisé.* » Il est non seulement essentiel que, dans les Premières Nations, les dirigeants locaux déterminent qui peut participer – ou non – à leurs programmes d'AGJE, mais aussi que ce pouvoir décisionnel se reflète dans les lois des P-T sur l'AGJE.

Le tableau 7 donne un aperçu des principales lacunes ressorties de nos trois études concernant les pratiques associées à ces programmes, l'éducation et la formation, et les lois et règlements. Les lacunes dans les pratiques, déterminées à la suite de l'étude sur la qualité des programmes, ont trait au manque de cohérence dans les normes qui les régissent, lesquelles peuvent être considérées dans le contexte des programmes d'apprentissage à la petite enfance ou dans celui des programmes de services de garde. On constate que les programmes d'apprentissage à la petite enfance sont souvent exclus des lois et règlements sur l'AGJE des provinces et des territoires, lesquels visent principalement les programmes de garde d'enfants ou les garderies autorisées.

L'étude sur la qualité des programmes d'AGJE a révélé

l'existence d'un choc des points de vue sur ce qui est considéré comme pratique et approprié dans les attentes associées à un programme. On peut le constater en comparant les points de vue fondés sur les politiques à celles qui reposent sur la communauté, qui sont issues du terrain. Des manques à gagner ont aussi été signalés concernant les locaux et la capacité de fonctionnement, marqués par un véritable cercle vicieux où l'on obtient du financement tout en étant confrontés à des restrictions dans l'attribution des fonds du programme, pour des dépenses telles que les frais de transport et les besoins urgents, qui ne concordent pas avec les paramètres des accords de financement, de même qu'à des limites à l'élargissement de la capacité des programmes en raison des exigences en matière d'espace et de bâtiment contenues dans la réglementation.

L'analyse documentaire des programmes de formation postsecondaire en AGJE a révélé qu'il existe non seulement des différences considérables dans l'intégration des connaissances, des visions du monde et des points de vue autochtones aux programmes de formation en AGJE à travers le Canada, mais aussi que le domaine de la formation évolue très rapidement. De plus, la rigidité dans les modes de prestation des programmes de formation crée des obstacles géographiques, financiers et individuels pour les membres des Premières Nations qui souhaitent y avoir accès. L'étude sur la législation en matière d'AGJE a révélé que certaines provinces et certains territoires ont mis en place des subventions à même leurs réglementations sur l'AGJE pour aider les personnes qui travaillent dans ce milieu à poursuivre leurs études afin d'accroître leurs compétences. En SK, par exemple,

TABEAU 7 : APERÇU DES LACUNES DANS LES PRATIQUES, LA FORMATION ET LES POLITIQUES VISANT L'AGJE

Pratiques	Éducation et formation	Lois et règlements
<ul style="list-style-type: none"> • Incohérences dans les normes et les modes de fonctionnement. • Choc culturel lié aux perceptions des règles, de la réglementation et des attentes associées à un programme. • Exigences en matière de financement et de production de rapports sévères, déraisonnables et inefficaces. • Pénuries de personnel qualifié et spécialisé. • Espace pour les programmes et capacités opérationnelles insuffisants. • Difficultés de transport. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évolution rapide du domaine de la formation en AGJE. • Peu de programmes de formation dirigés par des Autochtones, et manque d'uniformité dans ces programmes à travers le Canada. • Représentation inadéquate de la culture des Premières Nations dans les curriculums de formation des éducatrices. • Choix limité de formation à distance ou sur les réserves. • L'immersion culturelle et la formation pratique dans les communautés des Premières Nations ne sont pas des exigences spécifiées. 	<ul style="list-style-type: none"> • La législation ne traite pas du leadership des aînés ou des gardiens du savoir. • Manque de collaboration intersectorielle et interministérielle pour appuyer des systèmes d'AGJE dirigés par les Premières Nations. • Les principes du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE ne sont pas respectés par toutes les provinces et tous les territoires.

la réglementation sur l'AGJE fait mention de subventions pour le remboursement de droits de scolarité, tandis qu'au Manitoba, il y est question de subventions à la formation. Néanmoins, l'efficacité de ces subventions est tributaire de la disponibilité et de l'accessibilité aux possibilités d'éducation et de formation.

Les conclusions des trois études interdépendantes et les lacunes dans les pratiques en AGJE, la formation et les politiques, résumées au tableau 7, présentent des avenues pour améliorer la qualité et les résultats des programmes d'AGJE pour les enfants et les familles des Premières Nations vivant sur les réserves. Ces travaux s'inscrivent dans une dynamique favorable, si on se fie à la récente adoption par le Canada de la *Loi sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants au Canada* (2024) et sur les actuels accords pancanadiens sur l'AGJE et les plans d'action en la matière (Childcare Resource and Research Unit, 2023) qui, respectivement, exigent et garantissent que les fonds investis par le gouvernement fédéral en AGJE pour les populations autochtones respectent le Cadre d'apprentissage et de garde des jeunes enfants autochtones (Webb, 2025b).

Six grandes recommandations sont formulées à cet égard, à partir des résultats des trois études interdépendantes, le tout avec reconnaissance et gratitude envers les voix, les points de vue et les idées dont nous ont fait part les parents, les grands-parents et les praticiennes en AGJE des Premières Nations qui les ont inspirées :

1

Établir des lois, un système d'autorisation, des programmes éducatifs et des compétences de base sous la direction des Premières Nations afin de promouvoir et d'appuyer des critères, des lignes directrices et des façons de faire cohérents, pertinents et concrets pour des programmes d'AGJE de qualité.

2

Créer des organismes de réglementation pour le suivi et la reddition de comptes dirigés par les Premières Nations, mandatés par les chefs régionaux et les dirigeants des Premières Nations dans chaque province et chaque territoire, afin d'assurer des structures de financement et de reddition de comptes, un encadrement, des mécanismes de défense des intérêts et un soutien à la liaison aux programmes d'AGJE des Premières Nations qui soient sécuritaires sur le plan culturel, appropriées et adaptables.

3

Accroître et promouvoir les options de formation spécialisée, de formation à distance et d'agrément en AGJE permettant un apprentissage à son propre rythme ou une autogestion de sa formation afin de renforcer les capacités potentielles qui existent dans les communautés des Premières Nations.

4

Élargir l'apprentissage propre aux Premières Nations en intégrant aux programmes de formation postsecondaire en AGJE plus de possibilités d'apprendre sur les langues des Premières Nations, les modes d'expression créative et l'apprentissage axé sur la terre de ces populations, de même que sur les pratiques tenant compte des traumatismes.

5

Promouvoir et favoriser une plus grande collaboration multi et intersectorielle afin d'élargir les PAPAR, d'augmenter la pertinence culturelle et la viabilité des programmes de formation des praticiens de l'AGJE et de remédier aux autres faiblesses structurelles qui nuisent à la qualité des programmes d'AGJE.

6

Améliorer la qualité des programmes d'AGJE en reconnaissant clairement le leadership des aînés dans les lois, la réglementation, les principes directeurs et les objectifs des politiques et des pratiques des programmes d'AGJE des Premières Nations.

Limites des études

Les conclusions et impressions issues des trois études interdépendantes doivent être considérées dans le contexte des lacunes méthodologiques qui affectent intrinsèquement la généralisation et l'utilisabilité des résultats présentés.

Qualité des programmes d'AGJE pour les enfants de Premières Nations vivant sur une réserve : étude

Pour le choix des personnes participantes, cette étude a eu recours à des modes d'échantillonnage non probabilistes. Les personnes participantes ont été choisies en fonction de critères particuliers. Tous les membres de la population ciblée n'ont donc pas eu une chance égale d'y participer. Pour cette raison, et aussi en raison de la petite taille de l'échantillon et des conclusions spécifiques au contexte, les résultats de cette étude peuvent être considérés comme hautement subjectifs et non représentatifs de la population générale (Busetto et al., 2020). Cela dit, la nature subjective et la sélection rigoureuse des personnes qui y ont participé font en sorte que cette étude a permis d'obtenir des informations authentiques, éclairées et pertinentes qui permettront l'émergence de concepts constructifs et importants pour la qualité des programmes d'AGJE destinés aux enfants des Premières Nations vivant sur les réserves.

La population étudiée constitue une autre limite de cette recherche. Même en ciblant précisément les populations associées à l'AGJE –



celles des PAPAR, des centres de services de garde sur les réserves et des organisations liées à la programmation en petite enfance des Premières Nations — on ne pouvait pas garantir une collecte d'information aussi riche que possible sur le phénomène étudié. La recherche visait à recueillir un large éventail de propos de personnes distinctes, de diverses cultures des Premières Nations et de régions variées à travers le pays. Malgré tous les efforts déployés, il a été impossible d'obtenir une participation dans toutes les provinces, ou de recruter des aînés, ce qui a eu pour effet de limiter l'étendue de l'information nécessaire pour avoir une compréhension pleine et entière de ce qu'est une prise en charge de qualité pour les enfants des Premières Nations vivant sur les réserves, et des types de programmes d'AGJE de qualité qui fonctionnent le mieux pour qui, quand, comment et pourquoi.

De même, en l'absence de chercheuses pouvant s'exprimer en français, la voix francophone des membres des Premières Nations qui, intrinsèquement, offre des points de vue uniques et distincts, était limitée, au mieux, aux membres des Premières Nations francophones pouvant communiquer en anglais avec la chercheuse. À l'avenir, pour les études de cette nature, il serait donc important de veiller à consacrer assez de temps et d'efforts pour surmonter les difficultés de recrutement des populations plus difficiles à joindre, comme les aînés, les parents et les grands-parents, pour satisfaire aux exigences de recherche dans les territoires et pour compléter les préparatifs nécessaires à mener aussi les travaux du côté francophone afin que ces voix inimitables soient prises en compte dans les résultats de recherche.

Intégration des connaissances, des points de vue et des visions du monde des Premières Nations et des Autochtones aux programmes d'études et de formation en AGJE à travers le Canada : analyse documentaire

Une des principales limites de l'analyse documentaire a été la compréhension élémentaire du français de la chercheuse. Bien que suffisante pour déterminer si des cours étaient axés sur les Autochtones ou comprenaient explicitement du contenu autochtone, la compréhension du français de la chercheuse était insuffisante pour répertorier tous les thèmes autochtones dans les cours d'AGJE ou pour établir les possibilités que des questions autochtones soient abordées lorsqu'il n'en est pas explicitement fait mention. De plus, l'utilisation de termes de recherche en anglais seulement pourrait avoir limité la capacité de la chercheuse à répertorier les programmes de formation en AGJE conçus et offerts dans des établissements d'enseignement autochtones ou dans d'autres types d'établissements d'enseignement postsecondaire lorsque leur contenu autochtone n'est pas explicitement précisé, et à repérer les autres initiatives de perfectionnement professionnel qui ne sont pas offertes en anglais.

La chercheuse s'est appuyée sur les descriptions et l'information publiques, accessibles en ligne, concernant les cours et les programmes de formation. Or, des descriptions détaillées des cours offerts dans le cadre des programmes de formation en AGJE n'étaient pas toujours disponibles en ligne pour tous les établissements d'enseignement postsecondaire, et en particulier pour les établissements dirigés par des membres des Premières Nations. Pour cette raison, il importe de faire preuve de prudence dans l'interprétation de l'information présentée aux annexes 4 et 5. De plus, puisque les programmes menant à un diplôme (deux ans) s'appuient sur les programmes menant à un certificat (un an), les deux types de programmes ont été considérés comme une seule et même entité. Cette façon de faire a eu pour effet d'amplifier l'envergure avec laquelle les connaissances, les visions du monde et les points de vue sont intégrés aux curriculums en AGJE des établissements d'enseignement à travers le Canada.

Enfin, le travail d'examen des descriptions de cours, de recherche des thèmes autochtones abordés en AGJE et de codification de chacun de ces thèmes a été réalisé par une seule personne à la révision, sur plusieurs semaines. Outre son caractère hautement subjectif, cette façon de faire peut donner lieu à des incohérences dans l'information recueillie et à de possibles chevauchements dans les thèmes répertoriés.

Législation relative aux services d'AGJE et réglementation des programmes d'AGJE pour les Premières Nations sur les réserves

La recherche sur la législation et la réglementation comporte trois grandes limites. Tout d'abord, en raison des contraintes linguistiques de la chercheuse, la recherche a dû être limitée aux ressources en anglais seulement, ou à celles traduites à l'aide d'outils en ligne. Cette contrainte a empêché l'analyse complète de la législation et de la réglementation du Québec et du Nouveau-Brunswick. Deuxièmement, la recherche était limitée à l'information disponible pour le public. Certaines modifications aux lois ou informations connexes ont donc pu être omises dans la recherche. Enfin, le paysage sociopolitique associé à l'AGJE au Canada est en pleine évolution à l'heure actuelle en raison des nouvelles politiques fédérales, telles que la *Loi sur l'apprentissage et la garde des jeunes enfants au Canada* (2024). Plusieurs gouvernements sont à mettre à jour leurs lois et leurs règlements en matière d'AGJE. Compte tenu de la nature même de ces travaux écrits, ces mises à jour pourraient aussi avoir été omises au moment de la publication du présent rapport. Le lecteur est donc invité à se tenir informé de l'évolution des politiques d'AGJE à travers le Canada.



6. CONCLUSION

Les trois études présentées dans ce rapport ont examiné divers éléments des programmes d'AGJE destinés aux enfants des Premières Nations vivant sur les réserves. Ces études, dans leur nature même, se voulaient exploratoires. Elles visaient à situer la qualité de l'apprentissage, du développement et de la prise en charge des enfants des Premières Nations sur les réserves par rapport à l'éducation et à la formation actuelle en la matière, aux lois et aux politiques et aux modèles de prestation de services, et à énoncer des facteurs à prendre en compte pour d'éventuels changements législatifs ou structurels, dans les systèmes ou les politiques et dans la prestation de services.

Ensemble, les résultats de la recherche ont révélé des parallèles notables entre les trois études interdépendantes, particulièrement dans le cas des conclusions de l'étude sur les lois visant l'AGJE et celles sur la qualité des programmes d'AGJE. Alors que l'étude sur les programmes s'attardait aux concepts propres à un apprentissage, un développement et une prise en charge de qualité dans ces programmes pour les enfants des Premières Nations sur les réserves, l'étude sur la législation s'est penchée sur la notion de qualité dans les lois et les règlements P-T sur l'AGJE, et selon les principes du Cadre des

Premières Nations pour l'AGJE. Les récits et les expériences relatés par les personnes ayant participé à l'étude sur la qualité des programmes appuient les principes du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE et fournissent un contexte pour la législation et la réglementation P-T en matière d'AGJE, et pour l'état des possibilités de formation supérieure en AGJE à l'intention des praticiennes en AGJE actuelles et futures. Cela est particulièrement vrai pour les lacunes évidentes constatées dans ces lois et dans les domaines de formation qui ont une grande influence sur la qualité et les résultats des programmes d'AGJE pour les enfants des Premières Nations vivant sur les réserves.

En 2015, la CRV a publié ses appels à l'action afin de remédier aux séquelles laissées par les pensionnats et de faire avancer le processus de réconciliation (TRC, 2015b). L'appel à l'action numéro 12 demande expressément d'élaborer des programmes d'éducation de la petite enfance adaptés à la culture des familles autochtones. Malgré les embûches bureaucratiques et les défis réglementaires incessants auxquels sont confrontées les communautés des Premières Nations dans la mise en œuvre de programmes d'AGJE sur les réserves, l'étude sur la qualité des programmes a mis en évidence des



progrès considérables au cours de la dernière décennie en ce qui a trait à l'apprentissage, au développement et à la prise en charge des enfants des Premières Nations vivant sur une réserve. Par contre, l'analyse documentaire des programmes d'études postsecondaires en AGJE a révélé qu'il reste encore beaucoup de travail à faire, surtout pour garantir que les actuelles et futures praticiennes en AGJE membres des Premières Nations soient en mesure d'acquérir les connaissances et les compétences nécessaires pour offrir des programmes de grande qualité en petite enfance aux enfants et aux familles des Premières Nations vivant sur les réserves. Il importe aussi de veiller à ce que les langues, les cultures, les valeurs et les approches de l'apprentissage propres aux Premières Nations soient mieux intégrées aux curriculums de formation postsecondaire en AGJE, tout en assouplissant les modes de prestation de ces cours afin d'éliminer les possibles obstacles à la formation de praticiennes des Premières Nations.

Le contexte politique dans lequel s'inscrivent les programmes d'AGJE des Premières Nations est pour le moins complexe. L'étude sur la législation en matière d'AGJE a révélé que d'un océan à l'autre, il est encore possible, dans la réglementation, d'affirmer et de protéger la gouvernance que

doivent exercer les Premières Nations sur les programmes d'AGJE. Dans le contexte actuel, ces programmes sont confrontés à un éventail complexe de lois et de politiques fédérales, provinciales et territoriales, chacune comportant des empreintes coloniales et nécessitant une collecte et une analyse rigoureuse des données afin de comprendre les nuances propres à la prestation de programmes d'AGJE sur les réserves.

Les futurs travaux de recherche pourraient s'appuyer sur la compréhension fondamentale de ce qu'est une prise en charge de qualité des enfants des Premières Nations vivant sur les réserves, telle que définie par les résultats de l'étude sur la qualité des programmes d'AGJE. Pour approfondir la question, une éventuelle étude pourrait se pencher sur les croyances, les pratiques et les priorités des populations des Premières Nations de diverses cultures et régions géographiques en matière de petite enfance, ainsi que sur les caractéristiques distinctives et les besoins particuliers des programmes d'apprentissage et de services de garde sur les réserves. Ultérieurement, d'autres travaux pourraient aussi examiner ce que tout cela signifie pour la bonne marche des programmes d'AGJE sur les réserves, pour

la réglementation et les normes liées à ces programmes, pour la formation des praticiennes et, en fin de compte, pour la trajectoire éducative et la réussite future des jeunes enfants des Premières Nations vivant sur une réserve.

Les trois études interdépendantes ont permis de dégager six grands facteurs dont tenir compte dans la mise en pratique des programmes, l'élaboration de politiques, l'éducation et la formation et les travaux de recherche futurs. Les sujets de chacune des trois études peuvent servir de guide pour la mise en œuvre des mesures recommandées. Les résultats de la recherche peuvent également orienter la mise en œuvre future des principes du Cadre des Premières Nations pour l'AGJE, notamment en ce qui concerne les possibilités d'offrir des programmes inclusifs, accessibles, abordables et souples; la mise en place de programmes éducatifs et d'activités propres à la communauté, holistiques et axés sur l'enfant; les activités de soutien en milieu de travail, ainsi que la collaboration et les partenariats intersectoriels et interministériels.



BIBLIOGRAPHIE

(en anglais seulement)

- Aboriginal Healing Foundation (AHF). (2006). *Final report of the Aboriginal Healing Foundation, volume I, A healing journey: reclaiming wellness*. <https://www.ahf.ca/files/final-report-vol-1.pdf>.
- Assembly of First Nations (AFN). (2017). *National First Nations early learning and child care (ELCC) policy framework*. https://www.afn.ca/uploads/Social_Development/FN%20ELCC%20Framework%202017_en.pdf.
- BC Aboriginal Child Care Society (BCACCS). (2018). *Funding for Indigenous early learning and child care*. <https://www.acc-society.bc.ca/ielcc-2/>.
- British Columbia (BC) Ministry of Education., BC Ministry of Health., BC Ministry of Children and Family Development., & BC Early Learning Advisory Group. (2019). *British Columbia Early Learning Framework*. Government of British Columbia. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/early_learning_framework.pdf.
- Busetto, L., Wick, W., & Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and Practice*, 2, 1-10. DOI: 10.1186/s42466-020-00059-z.
- Canada Constitution Act*, Victoria, 1867, c.3. (U.K.). <https://laws-lois.justice.gc.ca/eng/const/page-1.html>.
- Canada Early Learning and Child Care Act*, S. C. 2024, c. 2. <https://laws.justice.gc.ca/eng/acts/C-3.55/page-1.html>.
- Canadian Child Care Federation. (2024). *Your ECE journey: ECE courses and programs*. <https://cccf-fcsge.ca/ece-resources/professional-development/journey-early-childhood-education/ece-courses-programs/>.
- Canadian Geographic. (2018). *Indigenous Peoples atlas of Canada*. Ottawa, ON: The Royal Canadian Geographic Society. ISBN 978-0-9867516-6-0.
- Canadian Institutes of Health Research, Natural Sciences and Engineering Research Council of Canada, Social Sciences and Humanities Research Council of Canada. (2022). *Tri-Council policy statement: Ethical conduct for research involving humans – TCPS 2 (2022)*. Government of Canada. https://ethics.gc.ca/eng/policy-politique_tcps2-eptc2_2022.html.
- Centre on the Developing Child at Harvard University. (2023). *What is early childhood development? A guide to science (ECD 1.0)*. Harvard University. <https://developingchild.harvard.edu/guide/what-is-early-childhood-development-a-guide-to-the-science/>.
- Child Care Act*, RSY 2002, c. 30. (Yukon). <https://canlii.ca/t/55p6r>.
- Child Care and Early Years Act* (ON) [2014], S.O. 2014, c. 11, Sched. 1. <https://www.ontario.ca/laws/statute/14c11>.
- Child Care and Early Years Act*, S.O. 2015, c. 11. (Ontario Regulation 137/15). (Ontario). <https://www.ontario.ca/laws/regulation/150137>.
- Child Care Licensing Regulation – *Community Care and Assisted Living Act*, B.C. [2007] Reg. 332/2007. https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/complete/statreg/332_2007.
- Child Care Regulation – *Community Child Care Standards Act* (1986). Reg. 62/86. https://web2.gov.mb.ca/laws/regs/current/_pdf-regs.php?reg=62/86.
- Child Care Regulations, 2015, c-7.31 (Saskatchewan Reg 1). (Saskatchewan). <https://publications.saskatchewan.ca/#/products/73483>.
- Childcare Resource and Research Unit. (2023). *Canada-wide early learning and child care agreements and action plans*. <https://childcarecanada.org/publications/eccec-canada/23/04/summary-canada-wide-early-learning-and-child-care-agreements-and>.
- Community Care and Assisted Living Act*, S.B.C. 2002, c. 75. (British Columbia). https://www.bclaws.gov.bc.ca/civix/document/id/complete/statreg/00_02075_01.
- Community Child Care Standards Act* (MB), CCSM [1987], cC158. <https://www.canlii.org/en/mb/laws/stat/ccsm-c-c158/latest/ccsm-c-c158.html>.
- Cooper, A. (2023). Canada's unmarked graves: How residential schools carried out "cultural genocide" against Indigenous children. *CBS News*, February 12. <https://www.cbsnews.com/news/canada-residential-schools-unmarked-graves-indigenous-children-60-minutes-2023-02-12/>.



- Constitution Act* (Canada) (1867), 30 & 31 Victoria, c. 3 (U.K.). <https://www.canlii.org/en/ca/laws/stat/30---31-vict-c-3/latest/30---31-vict-c-3.html>.
- de Leeuw, S. (2009). 'If anything is to be done with the Indian, we must catch him very young': Colonial constructions of Aboriginal children and the geographies of Indian residential schooling in British Columbia, Canada. *Children's Geographies*, 7(2), 123-140. DOI: 10.1080/14733280902798837.
- Drew, C. (2023). *14 types of qualitative research*. Helpful Professor. <https://helpfulprofessor.com/types-of-qualitative-research/>.
- Early Learning and Child Care Act*, S.B.C. 2021, c. 22. (British Columbia). <https://www.canlii.org/en/bc/laws/stat/sbc-2021-c-22/latest/sbc-2021-c-22.html>.
- Educational Childcare Act*, CQLR 2005, c. S-4.1.1. (Québec). <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/en/document/cs/s-4.1.1>.
- Employment and Social Development Canada (ESDC). (2017). *Multilateral early learning and child care framework*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/early-learning-child-care/reports/2017-multilateral-framework.html>.
- Employment and Social Development Canada (ESDC). (2018). *Indigenous Early Learning and Child Care Framework*. Government of Canada. https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/programs/indigenous-early-learning/1352-IELCC_Report-EN.pdf.
- Employment and Social Development Canada (ESDC). (2019). *Audit of social infrastructure funding – First Nations and Inuit Child Care Initiative, November 2018*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/content/dam/canada/employment-social-development/corporate/reports/audits/first-nations-inuit-child-care-initiative/Audit-Report-First-Nations-EN.pdf>.
- Employment and Social Development Canada (ESDC). (2023). *Indigenous Early Learning and Child Care Transformation Initiative terms and conditions for contributions*. Government of Canada. <https://www.canada.ca/en/employment-social-development/programs/indigenous-early-learning/terms-conditions.html>.
- First Nations Information Governance Centre (FNIGCa). (2025). *What we do*. <https://fnigc.ca/what-we-do/>.
- First Nations Information Governance Centre (FNIGCb). (2025). *First Nations family models of care in early childhood technical report*. https://fnigc.ca/wp-content/uploads/2025/03/FNIGC_Family-Models-of-Care-Technical-Report_EN.pdf.
- First Nations of Quebec and Labrador Health and Social Services Commission (FNQLHSSC). (2021). *A necessary change: Adapting educational services to our communities' cultures and realities*. <https://cssspnql.com/en/produit/brief-a-necessary-change-adapting-educational-services-to-our-communities-cultures-and-realities/>.
- Government of Alberta (AB). (2018). *Children's service: Annual report 2017-18*. Alberta Children's Services Communications. <https://open.alberta.ca/dataset/476d1e4b-bdfa-4330-a88a-79bdacee1a9a/resource/4954b31c-add8-429f-91d5-57462c148cf9/download/childrensservices-annual-report-2017-2018.pdf>.
- Government of Canada. (2002). *National report – Canada: ten-year review of the World Summit for Children*. <https://publications.gc.ca/Collection/H21-165-2001E.pdf>.
- Government of Canada. (2016). *Report of the Royal Commission on Aboriginal Peoples*. <https://www.bac-lac.gc.ca/eng/discover/aboriginal-heritage/royal-commission-aboriginal-peoples/Pages/final-report.aspx>.
- Government of Canada. (2021). *Royal Commission on Aboriginal Peoples*. <https://www.bac-lac.gc.ca/eng/discover/aboriginal-heritage/royal-commission-aboriginal-peoples/Pages/introduction.aspx>.
- Government of Canada. (2024a). *Aboriginal Head Start on Reserve*. <https://www.sac-isc.gc.ca/eng/1572379399301/1572379483050#chp1>.
- Government of Canada. (2024b). *Early Learning and Child Care Agreements*. <https://www.canada.ca/en/early-learning-child-care-agreement/agreements-provinces-territories.html>.
- Government of Canada. (2024c). *Canada's food guide*. <https://food-guide.canada.ca/en/>.

- 
- Government of Newfoundland and Labrador (NL). (2022). *Early learning and child development: Child care capacity initiative: Program for centre-based child care*. Department of Education. <https://www.gov.nl.ca/education/files/Child-Care-Capacity-Initiative-Program-Policy-Document-2022-08-19.pdf>.
- Greenwood, M. (2009). *Places for the good care of children: A discussion of Indigenous cultural considerations and early childhood in Canada and New Zealand* [Unpublished PhD dissertation]. University of British Columbia, Vancouver, BC, Canada. DOI: 10.14288/1.0068211.
- Greenwood, M., de Leeuw, S., & Fraser, T. N. (2007). Aboriginal children and early childhood development and education in Canada: Linking the past and the present to the future. *Canadian Journal of Native Education*, 30(1), 5-18. DOI: 10.14288/cjne.v30i1.196409.
- Greenwood, M., Larstone, R., Lindsay, N., Halseth, R., & Foster, P. (2020). *Exploring the data landscapes of First Nations, Inuit, and Métis early learning and child care (ELCC)*. National Collaborating Centre for Indigenous Health. [https://www.nccih.ca/495/Exploring_the_data_landscapes_of_First_Nations,_Inuit,_and_M%C3%A9tis_children%E2%80%99s_early_learning_and_child_care_\(ELCC\).nccih?id=316](https://www.nccih.ca/495/Exploring_the_data_landscapes_of_First_Nations,_Inuit,_and_M%C3%A9tis_children%E2%80%99s_early_learning_and_child_care_(ELCC).nccih?id=316).
- Greenwood, M., & Shawana, P. (2000). *Whispered gently through time, First Nations quality child care: A national study*. Human Resources Development Canada. https://www.researchgate.net/publication/265039924_Whispered_Gently_through_Time_First_Nations_Quality_Child_Care.
- Halseth, R., & Greenwood, M. (2019). *Indigenous early childhood development in Canada: Current state of knowledge and future directions*. National Collaborating Centre for Indigenous Health. <https://www.nccih.ca/docs/health/RPT-ECD-PHAC-Greenwood-Halseth-EN.pdf>.
- Health Canada. (2006). *Brighter Futures & Building Health Communities initiatives: Evaluation summary*. https://www.canada.ca/content/dam/hc-sc/migration/hc-sc/fniiah-spnia/alt_formats/fnihb-dgspni/pdf/pubs/mental/2006-sum-rpt-eng.pdf.
- Health Canada. (2007). *Eating well with Canada's food guide: First Nations, Inuit, and Métis*. 2007_fnim-pnim_food-guide-aliment-eng.pdf.
- Healthy Child Manitoba. (2008). *On the road to best practice: Recommended guidelines for parent child programs*. https://www.gov.mb.ca/healthchild/parentchild/pcc_bestpractices_2008.pdf.
- Healthy Child Manitoba (HCM). (2019). *Parent Child Coalitions: Program and funding guide*. Government of Manitoba. https://www.gov.mb.ca/healthchild/parentchild/pcc_programfunding.pdf.
- Henderson, S. (2000). Ayukpachi: Empowering Aboriginal thought. In M. Battiste (Ed.), *Reclaiming Indigenous voice and vision* (pp. 248-278). University of British Columbia Press. ISBN 9780774807463.
- Indigenous Services Canada (ISC). (2021). *First Nations Head Start – Standards guide*. Government of Canada. <https://www.sac-isc.gc.ca/eng/1582215017700/1582215088300>.
- Liberal Party of Canada. (1993). *Creating opportunity: The Liberal plan for Canada*. https://www.poltext.org/sites/poltext.org/files/plateformesV2/Canada/CAN_PL_1993_LIB_en.pdf.
- McCain, M. N., & Mustard, J. F. (1999). *Reversing the real brain drain: Early Years Study final report*. Children's Secretariat, Government of Ontario. <https://earlyyearsstudy.ca/wp-content/uploads/2019/05/EYS.pdf>.
- McCain, M. N., Mustard, J. F., & McCuaig, K. (2011). *Early Years Study 3: Making decisions, taking action*. Margaret & Wallace McCain Family Foundation. <https://ecereport.ca/media/uploads/pdfs/early-years-study3-2011.pdf>.
- Newfoundland and Labrador (NL) Department of Education and Early Childhood Development. (2019). *Navigating the early years: An early childhood learning framework*. <https://www.gov.nl.ca/education/files/Early-Learning-Framework.pdf>.
- National Indian Brotherhood. (1972). *Indian control of Indian education: Policy paper*. Retrieved from <http://64.26.129.156/calltoaction/Documents/ICOIE.pdf>.

- Nova Scotia (NS) Department of Education and Early Childhood Development. (2018). *Capable, confident, and curious: Nova Scotia's early learning curriculum framework*. <https://www.ednet.ns.ca/docs/nscelcurriculumframework.pdf>.
- O'Brien, B. C., Harris, I. B., Beckman, T. J., Reed, D. A., & Cook, D. A. (2014). Standards for reporting qualitative research: A synthesis of recommendations. *Academic Medicine*, 89(9). DOI: 10.1097/ACM.0000000000000388.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Early learning and development: Common understandings*. OECD Network on Early Childhood Education and Care (ECEC). <https://www.oecd.org/education/school/ECEC-Network-Common-Understandings-on-Early-Learning-and-Development.pdf>.
- Preston, J. (2014). *Early childhood education and care for Aboriginal children in Canada*. Moving Childcare Forward Project. <https://childcarecanada.org/documents/research-policy-practice/14/11/early-childhood-education-and-care-aboriginal-children>.
- Public Health Agency of Canada (PHAC). (2011). *Investing in healthy futures: The Community Action Program for Children (CAPC). Popular report featuring highlights of the Summative Evaluation of CAPC 2004-2009*. Government of Canada. https://publications.gc.ca/collections/collection_2013/aspc-phac/HP10-17-2011-eng.pdf.
- Public Policy Forum. (2022). *Indigenous child care workforce development snapshot*. <https://ppforum.ca/articles/indigenous-child-care-a-snapshot/>.
- Punch, K. F. (2014). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Publications. ISBN 978-1-4462-4092-2.
- Richards, T. N., Schwartz, J. A., & Wright, E. (2021). Examining adverse childhood experiences among Native American persons in a nationally representative sample: Differences among racial/ethnic groups and race/ethnicity-sex dyads. *Child Abuse & Neglect*, 111, 104812. DOI: 10.1016/j.chiabu.2020.104812.
- Terbasket, K., & Greenwood, M. (2007). British Columbia First Nations Head Start Program: An overview of policy development 1998-2007. *Canadian Journal of Native Education*, 30(1), 75-82. DOI: 10.14288/cjne.v30i1.196399.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC). (2015a). *Honouring the truth, reconciling for the future: summary of the final report of the Truth and Reconciliation Commission of Canada*. https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Executive_Summary_English_Web.pdf.
- Truth and Reconciliation Commission of Canada (TRC). (2015b). *Truth and Reconciliation Commission of Canada: Calls to Action*. https://ehprnh2mwo3.exactdn.com/wp-content/uploads/2021/01/Calls_to_Action_English2.pdf.
- United Nations General Assembly. (1989, November 20). *Convention on the Rights of the Child*, resolution 44/25. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>.
- U.S. Department of Health & Human Services (HHS). (2024). *Head Start Early Childhood Learning & Knowledge Center*. <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/programs/article/head-start-programs>.
- University of Northern British Columbia (UNBC). (2020). *Ethics review of research involving human participants*. Policies and Procedures. <https://www2.unbc.ca/sites/default/files/sections/research/20200422ethicsreviewofresearchinvolvinghumanparticipantspolicyandresearchethicsboardtor.pdf>.
- Webb, D. (2025a). *Exploring the legislative complexity of ELCC for First Nations children*. National Collaborating Centre for Indigenous Health. ISBN 978-1-77368-505-2.
- Webb, D. (2025b). *Canada's new Early Learning and Child Care Act – What is it and why is it important?* National Collaborating Centre for Indigenous Health. ISBN 978-1-77368-513-7.
- White, L. A. (2002). Ideas and the welfare state: Explaining child care policy development in Canada and the United States. *Comparative Political Studies*, 35(6), 713-743. DOI: 10.1177/0010414002035006004.



ANNEXES

Annexe 1 – Qualité des programmes d'AGJE pour les enfants de Premières Nations vivant sur une réserve : questions directrices

Guide de discussion pour les informateurs clés

Contexte

1. Dans quelle région vivez-vous?
2. Quels programmes sont offerts dans votre région pour les familles des Premières Nations avec de jeunes enfants (6 ans et moins) vivant sur les réserves?
3. En quoi votre rôle actuel est-il lié à l'apprentissage et à la garde de jeunes enfants des Premières Nations vivant sur une réserve?

Qualité

4. En songeant à l'apprentissage et à la garde de jeunes enfants des Premières Nations vivant sur une réserve, à quoi pourrait ressembler, selon vous, un programme d'apprentissage de qualité?
5. Dans une programmation de qualité, de nombreux éléments en matière d'apprentissage et de services de garde sont essentiels à la santé et au bien-être des enfants et des familles des Premières Nations vivant sur une réserve. De quels aspects du programme éducatif est-il important de tenir compte?
6. Quelles composantes de la formation requise pour les praticiennes du développement de la petite enfance travaillant sur les réserves sont essentielles, selon vous?
7. Qu'en est-il des familles qui s'occupent de leurs jeunes enfants à la maison, hors des programmes officiels d'éducation et de garde destinés à la petite enfance? De quels types d'aide ces familles auraient-elles besoin pour que leurs enfants profitent d'une expérience d'apprentissage de qualité à la maison?
8. Pensez-vous qu'aujourd'hui, davantage d'enfants sont pris en charge à domicile?
9. Un milieu d'apprentissage sécuritaire sur le plan culturel pour les jeunes enfants des Premières Nations implique que ce milieu est sécuritaire sur les plans physique, psychologique, affectif, spirituel et social, et ne comporte aucun risque de violence, de remise en question de l'identité de chacun ou de négation de ses droits et de ses besoins de base. Que pensez-vous de ce concept, par rapport à la qualité de la programmation pour la petite enfance offerte sur les réserves?

Normes, réglementation et gouvernance

10. En matière d'apprentissage et de services de garde des jeunes enfants, quels sont les principales normes et les principaux règlements provinciaux ou territoriaux en vigueur dans votre région?
11. Dans quelle mesure les normes et les règlements provinciaux ou territoriaux influencent-ils les programmes d'apprentissage à la petite enfance sur les réserves?
12. Quelle législation s'applique actuellement à l'apprentissage et aux services de garde pour la petite enfance destinés aux enfants des Premières Nations vivant sur une réserve?
13. Quelles sont les exigences de certification requises pour les praticiennes du développement de la petite enfance travaillant avec des enfants des Premières Nations vivant sur une réserve?
14. De quel pouvoir décisionnel disposent les Premières Nations concernant les programmes d'apprentissage à la petite enfance offerts sur les réserves?
15. Quelles lois traditionnelles ou coutumières soutiennent ou pourraient soutenir l'apprentissage et la garde des jeunes enfants des Premières Nations vivant sur une réserve?

Contexte social, politique et historique

16. Quelles sont les plus grandes difficultés, sur les plans social et politique, auxquelles sont actuellement confrontées les familles des Premières Nations avec de jeunes enfants qui vivent sur une réserve?
17. Selon vous, quel est le lien entre ces luttes sociales et politiques et l'histoire des peuples des Premières Nations dans ce pays?

Commentaires de conclusion

18. Avez-vous autre chose à ajouter concernant la qualité des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants des Premières Nations?
19. Y a-t-il quelqu'un d'autre à qui je devrais parler pour mieux comprendre en quoi consiste une prise en charge de qualité pour les enfants des Premières Nations vivant sur une réserve?

Contexte

1. Dans quelle région vivez-vous?
2. En quoi votre rôle actuel est-il lié à l'apprentissage et à la garde de jeunes enfants des Premières Nations vivant sur une réserve?
3. En quoi consistent l'expérience et la formation que vous possédez en matière de garde et d'éducation de jeunes enfants?

Qualité

4. En songeant à l'apprentissage et à la garde de jeunes enfants des Premières Nations vivant sur une réserve, à quoi pourrait ressembler, selon vous, un programme d'apprentissage de qualité?
5. Qui devrait participer à l'apprentissage et à la garde de jeunes enfants des Premières Nations?
6. Dans une programmation de qualité, de nombreux éléments en matière d'apprentissage et de services de garde sont essentiels à la santé et au bien-être des enfants et des familles des Premières Nations vivant sur une réserve. De quels aspects du programme éducatif est-il important de tenir compte?
7. Quelles composantes de la formation requise pour les praticiennes du développement de la petite enfance travaillant sur les réserves sont essentielles, selon vous?
8. Qu'en est-il des familles qui s'occupent de leurs jeunes enfants à la maison, hors des programmes officiels d'éducation et de garde destinés à la petite enfance? De quels types d'aide ces familles auraient-elles besoin pour que leurs enfants profitent d'une expérience d'apprentissage de qualité à la maison?
9. Pensez-vous qu'aujourd'hui, davantage d'enfants sont pris en charge à domicile?
10. Un milieu d'apprentissage sécuritaire sur le plan culturel pour les jeunes enfants des Premières Nations implique que ce milieu est sécuritaire sur les plans physique, psychologique, affectif, spirituel et social, et ne comporte aucun risque de violence, de remise en question de l'identité de chacun ou de négation de ses droits et de ses besoins de base. Que pensez-vous de ce concept, par rapport à la qualité de la programmation pour la petite enfance offerte sur les réserves?

Normes, réglementation et gouvernance

11. Comment votre programme est-il structuré?
12. Dans quelle mesure les normes et les règlements provinciaux ou territoriaux influencent-ils votre programme d'apprentissage à la petite enfance?
13. De quel pouvoir décisionnel disposent les Premières Nations concernant les programmes d'apprentissage à la petite enfance offerts sur les réserves?
14. Quelles lois traditionnelles ou coutumières soutiennent ou pourraient soutenir l'apprentissage et la garde des jeunes enfants des Premières Nations vivant sur une réserve?

Contexte social, politique et historique

15. Quelles sont les plus grandes difficultés, sur les plans social et politique, auxquelles sont actuellement confrontées les familles des Premières Nations avec de jeunes enfants qui vivent sur une réserve?
16. Selon vous, quel est le lien entre ces luttes sociales et politiques et l'histoire des peuples des Premières Nations dans ce pays?

Commentaires de conclusion

17. Avez-vous autre chose à ajouter concernant la qualité des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants des Premières Nations?
18. Y a-t-il quelqu'un d'autre à qui je devrais parler pour mieux comprendre en quoi consiste une prise en charge de qualité pour les enfants des Premières Nations vivant sur une réserve?



Guide de discussion pour les parents et les grands-parents

Contexte

1. Dans quelle région vivez-vous?
2. Quels programmes sont offerts dans votre région pour les familles des Premières Nations avec de jeunes enfants (6 ans et moins) vivant sur les réserves?

Qualité

3. En songeant à l'apprentissage et à la garde de jeunes enfants des Premières Nations vivant sur une réserve, à quoi pourrait ressembler, selon vous, un programme d'apprentissage de qualité?
4. Dans une programmation de qualité, de nombreux éléments en matière d'apprentissage et de services de garde sont essentiels à la santé et au bien-être des enfants et des familles des Premières Nations vivant sur une réserve. Quels types d'activités et d'enseignements pour la petite enfance sont importants pour les enfants et les familles des Premières Nations?
5. Les jeunes enfants des Premières Nations profitent-ils de ces activités à l'heure actuelle?
6. Qui devrait participer à l'apprentissage et à la garde de jeunes enfants des Premières Nations?
7. Quelles compétences, quelles connaissances et quelles attitudes devraient avoir les praticiennes du développement de la petite enfance lorsqu'elles travaillent avec des enfants des Premières Nations?
8. Qu'en est-il des familles qui s'occupent de leurs jeunes enfants à la maison, hors des programmes officiels d'éducation et de garde destinés à la petite enfance? Quel type d'aide devrions-nous offrir à ces parents?
9. Pensez-vous qu'aujourd'hui, davantage d'enfants sont pris en charge à domicile?
10. Un milieu d'apprentissage sécuritaire sur le plan culturel pour les jeunes enfants des Premières Nations implique que ce milieu est sécuritaire sur les plans physique, psychologique, affectif, spirituel et social, et ne comporte aucun risque de violence, de remise en question de l'identité de chacun ou de négation de ses droits et de ses besoins de base. Que pensez-vous de ce concept, par rapport à la qualité de la programmation pour la petite enfance offerte sur les réserves?

Participation des parents

11. Comment votre famille et vous-même bénéficiez-vous des programmes et des services d'apprentissage à la petite enfance?
12. Quel rôle devraient jouer les parents et les familles dans ces programmes et ces services?
13. Qui devrait avoir le contrôle des programmes et des services pour la petite enfance destinés aux Premières Nations?

Contexte social, politique et historique

14. Quelles sont les plus grandes difficultés, sur les plans social et politique, auxquelles sont actuellement confrontées les familles des Premières Nations avec de jeunes enfants qui vivent sur une réserve?
15. Selon vous, quel est le lien entre ces luttes sociales et politiques et l'histoire des peuples des Premières Nations dans ce pays?

Commentaires de conclusion

16. Avez-vous autre chose à ajouter concernant la qualité des services d'apprentissage et de garde des jeunes enfants des Premières Nations?
17. Y a-t-il quelqu'un d'autre à qui je devrais parler pour mieux comprendre en quoi consiste une prise en charge de qualité pour les enfants des Premières Nations vivant sur une réserve?





Annexe 2 – Intégration des connaissances, des points de vue et des visions du monde des Premières Nations et des Autochtones aux programmes d'études et de formation en AGJE à travers le Canada : analyse documentaire

Cette analyse documentaire vise à vérifier dans quelle mesure les connaissances, les visions du monde et les points de vue des Premières Nations sont intégrés à la formation des praticiennes du développement de la petite enfance (DPE) et des praticiennes en AGJE travaillant auprès des Premières Nations.

Elle fait partie d'une suite de projets interdépendants entrepris par le Centre de gouvernance de l'information des Premières Nations en collaboration avec le Centre de collaboration nationale de la santé autochtone (CCNSA), lesquels portent sur la santé et le bien-être des enfants des Premières Nations et leurs familles. Ce projet est plus précisément l'une des trois études menées par le CCNSA sur la qualité de la prise en charge des jeunes enfants des Premières Nations. Il donne un aperçu des curriculums proposés en AGJE, en développement de la petite enfance (DPE) et en éducation de la petite enfance (EPE) dans les établissements d'enseignement postsecondaire à travers le Canada, par rapport à ce que les populations des Premières Nations estiment être une prise en charge « de qualité ».

Puisque de nombreux établissements d'enseignement ne font pas de distinctions entre les contenus de cours sur les Premières Nations et sur les Autochtones, cette analyse documentaire regroupe tous les programmes d'études postsecondaires intégrant du contenu concernant les Autochtones ou les Premières Nations, pourvu que le contenu des cours concernés ne porte pas exclusivement sur les enfants inuits ou métis.



Cette annexe est disponible en anglais seulement, sous forme de publication d'accompagnement en version numérique. On peut la télécharger à

nccih.ca/docs/child%20and%20youth/RPT-ELCC-quality-care-Appendix-02-EN-Web.pdf



Annexe 3 – Sujets autochtones abordés dans les curriculums et codes des cours

Sujet	Code du cours
Application des principes de justice sociale, de droits de la personne, de diversité et d'inclusion dans les pratiques auprès des communautés et des organisations autochtones	1
Déterminants culturels et historiques, colonisation et expériences vécues dans les pensionnats autochtones	2
Déterminants socio-économiques de la santé et du développement des enfants autochtones	3
Exploration de la justice sociale, des inégalités, des droits de la personne et des pratiques inclusives	4
Visions du monde, philosophies et approches autochtones	5
Dissipation des mythes et des stéréotypes associés aux Autochtones	6
Utilisation de la pédagogie autochtone	7
Santé autochtone	8
Approches traditionnelles en matière de santé et de bien-être/santé globale	9
Décolonisation et réconciliation	10
Interrelation entre apprentissage, santé globale et environnement	11
Exploration de l'environnement dans le contexte des traditions, des connaissances et des apprentissages autochtones	12
Créer des relations et des pratiques qui respectent la diversité culturelle et le savoir	13
Liens des Autochtones avec la terre	14
Sécurité culturelle	15
Pédagogie autochtone	16
Méthodes de recherche décolonisées	17
Langue et littératie des Premières Nations	18
Nuances culturelles dans les communications interpersonnelles	19

Sujet	Code du cours
Approches tenant compte des traumatismes	20
Attitudes historiques et culturelles et approches de l'inclusion	21
Cadre autochtone pour la planification d'activités reposant sur la philosophie des soins et de pratiques centrés sur la famille et sur les valeurs culturelles autochtones	22
Cultures des Premières Nations	23
Concepts autochtones de la famille, de l'éducation des enfants et de l'importance de la communauté	24
Culture et identité	25
Pratiques autochtones en matière d'accouchement	26
Philosophies et modèles de programmes de qualité en éducation de la petite enfance autochtone	27
Stratégies pour guider le développement des enfants exceptionnels	28
Stratégies autochtones pour guider les enfants de manière positive	29
Perspectives autochtones du développement de la petite enfance	30
Arts culturels autochtones (musique, danse, arts)	31
Littérature pour les enfants autochtones	32
Alliance et militantisme	33
Stratégies globales fondées sur les forces en contexte autochtone	34
Leadership autochtone	35
Langues, restauration culturelle et récupération des systèmes communautaires, de la gouvernance et de la souveraineté autochtones	36
Contexte communautaire du mauvais traitement et de la négligence des enfants	37
Risques et résilience	38
Liens entre la langue et la culture	39

Sujet	Code du cours
Approches du jeu sensibles à la culture	40
Curriculums appropriés sur le plan culturel	41
Administration dans les écoles sous contrôle fédéral, provincial ou d'une bande	42
Approches interculturelles de l'éducation	43
Perspectives culturelles des incapacités	44
Réponse aux besoins culturels des élèves	45
Matériel pédagogique et ressources appropriés sur le plan culturel	46
Développement communautaire pour la promotion du bien-être de la communauté	47
Évaluation et intervention tenant compte de l'aspect culturel	48
Facteurs culturels à prendre en compte dans les milieux d'apprentissage	49
Approches autochtones en matière de soins	50
Politiques relatives à la population autochtone et la garde et la prise en charge d'enfants autochtones	51
Croyances culturelles relatives à la grossesse et au développement prénatal	52
Impact des décisions politiques sur les écoles autochtones	53
Méthodes traditionnelles de résolution des conflits	54
Expériences d'immersion autochtones	55



Annexe 4 – Contenu de cours sur les Autochtones, par province ou territoire et par établissement ou programme

Province ou territoire	Programme et établissement d'enseignement	Type de programme	Nombre de cours	
			AXÉS SUR LES AUTOCHTONES	AVEC CONTENU EXPLICITEMENT AUTOCHTONE
CB	Bachelor's degree in Child and Youth Care (Indigenous & Early Years streams), Université de Victoria	À financement public (pour le volet autochtone)	4	4
	Diploma Program, Native Education College	Dirigé par des Autochtones	3	
	ELC Diploma, Camosun College	À financement public	2	5
	ECE Diploma, Douglas College	À financement public	1	
	Aboriginal ECE Diploma, Nicola Valley Institute of Technology	Dirigé par des Autochtones	1	16
	ECCE Diploma, Selkirk College	À financement public	1	
	Baccalaureate Diploma in Early Learning, Université Simon Fraser	À financement public	1	
	Basic ECE Certificate, Université de la Colombie-Britannique	À financement public	1	3
	Aboriginal ECE Diploma, En'owkin Centre*	Dirigé par des Autochtones	1	
	ECCE Diploma, Coast Mountain College	À financement public		3
	ECCE Diploma, North Island College	À financement public		2
	ECCE Diploma, College of New Caledonia	À financement public		1
	ECCE degree, ECE diploma, Special Needs Certificate, & Infant and Toddler Certificate, Université Capilano	À financement public		1

Note : Les caractères gras indiquent que les programmes sont conçus et offerts par des Autochtones.

* Programme entier — il n'a pas été possible d'y préciser les portions consacrées précisément aux questions autochtones.



Province ou territoire	Programme et établissement d'enseignement	Type de programme	Nombre de cours	
			AXÉS SUR LES AUTOCHTONES	AVEC CONTENU EXPLICITEMENT AUTOCHTONE
AB	ECD Diploma, Maskwacis Cultural College	À financement public	6	
	ELCC Diploma, Université Blue Quills	Dirigé par des Autochtones	2	
	Bachelor of Early Childhood Curriculum Studies, Université Grant MacEwan	À financement public	2	1
	Indigenous ELCC Certificate, Riel Institute for Education & Learning	À financement public	2	
	Bachelor's Degree ECE, Université de Calgary	À financement public	1	
	ELCC Diploma, Red Deer Polytechnic College	À financement public	1	1
	ELCC Diploma, Northern Lakes College	À financement public	1	1
	ELCC Diploma, Keyano College	Publicly-funded	1	
	ECED Diploma, Bow Valley College	Publicly-funded	1	3
SK	Indian Teacher Bachelor of Education – Early /Middle Years, Université de la Saskatchewan	À financement public (pour le volet autochtone)	2	5
	ECE Certificate, Université de la Saskatchewan	À financement public		5
	ECE Diploma, Saskatchewan Polytechnic	À financement public		5
	ECE Diploma, Great Plains College	À financement public		3
	ECE Diploma, Cumberland College	À financement public		3
	ECE Levels 1, 2, 3, Carlton Trail College	À financement public		1
	Indigenous ECE Level 1, Saskatchewan Indian Institute of Technologies	Dirigé par des Autochtones	Inconnu (1 pour tout le programme)	Inconnu (1 pour tout le programme)
	Orientation to Daycare & Headstart Certificate, Saskatchewan Indian Institute of Technologies	Dirigé par des Autochtones	Inconnu (1 pour tout le programme)	Inconnu (1 pour tout le programme)
	First Nations Child Care Diploma, Saskatchewan Indian Institute of Technologies	Dirigé par des Autochtones	Inconnu (1 pour tout le programme)	Inconnu (1 pour tout le programme)
	ECE level 1, Gabriel Dumont Institute	Dirigé par des Autochtones	Inconnu (1 pour tout le programme)	Inconnu (1 pour tout le programme)

Province ou territoire	Programme et établissement d'enseignement	Type de programme	Nombre de cours	
			AXÉS SUR LES AUTOCHTONES	AVEC CONTENU EXPLICITEMENT AUTOCHTONE
MB	ECE Diploma, University College of the North	À financement public (pour le volet autochtone)	2	7
	ELCC Administration, University College of the North	À financement public (pour le volet autochtone)	1	
	Bachelor of Education, Early Years Route, Université du Manitoba	À financement public	2	
	Bachelor of Education, Early Years Route, Université Brandon	À financement public	1	
	Indigenous-focused ECE Diploma, Louis Riel Vocational College*	Dirigé par des Autochtones	1	
	Diplôme en EPE, Manitoba Institute of Trades & Technology	À financement public	1	1
	Diplôme en EPE, Red River College Polytechnic	À financement public	1	
ON	Indigenous ECE Diploma, Native Education & Training College	Dirigé par des Autochtones	4	1
	ECE Diploma, Anishinabek Educational Institute	Dirigé par des Autochtones	4	6
	ECE Diploma, Kenjgewin Teg	Dirigé par des Autochtones	3	11
	Éducation en services à l'enfance, Collège d'arts appliqués La Cité (francophone)	À financement public	3	
	ECE Diploma, St. Clair College	À financement public (pour le volet autochtone)	3	9
	Bachelor of ECE, Université Brock	À financement public	1	
	ECE Diploma, Fleming College	À financement public	1	
	ECE Diploma, Humber College	À financement public	1	
	ECE Diploma, Oshki-Wenjack	Dirigé par des Autochtones	1	3
	Bachelor of Child Development, Seneca College	À financement public	1	7
	ECE Diploma, Confederation College	À financement public	1	
	Concurrent General BA (Psyc/BEEd/ECE Diploma), Université de Windsor	À financement public	1	

Province ou territoire	Programme et établissement d'enseignement	Type de programme	Nombre de cours	
			AXÉS SUR LES AUTOCHTONES	AVEC CONTENU EXPLICITEMENT AUTOCHTONE
ON (CON'T)	ECE Diploma, Seneca College	À financement public		7
	ECE Diploma, Canadore College	À financement public		3
	ECE Diploma, George Brown College	À financement public		3
	Bachelor of Arts, Early Childhood Studies, Université Ryerson	À financement public		2
	Bachelor of Early Childcare Leadership, Fanshawe College	À financement public		1
	ECE Diploma, Fanshawe College	À financement public		1
	ECE Diploma, Northern College	À financement public		1
	Bachelor of Arts in Early Childhood Leadership, Sheridan College	À financement public		1
QC	Kindergarten and Elementary Education (baccalauréat), spécialisation en Études des Premières Nations et des Inuits, Université McGill	À financement public (pour le volet autochtone)	4	
	Kindergarten and Elementary Education (baccalauréat général), Université McGill	À financement public	2	
	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire pour étudiants autochtones, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue	À financement public (pour le volet autochtone)	2	
	Baccalauréat en éducation au préscolaire et en enseignement au primaire, Université Laval	À financement public	1	1
NB	Bachelor of Education in ECE, Université du Nouveau-Brunswick	À financement public	1	
NT	ELCC Diploma, Aurora College	À financement public	2	2
YT	ELCC Diploma, Yukon College	À financement public	1	1



Annexe 5 – Questions autochtones les plus fréquemment abordées dans les cours d'AGJE axés sur les Autochtones

Sujet	Nombre total de cours couvrant ce sujet
Visions du monde, philosophies et approches autochtones	29
Cultures des Premières Nations	23
Déterminants culturels et historiques, colonisation et expériences vécues dans les pensionnats autochtones	23
Déterminants socio-économiques de la santé et du développement des enfants autochtones	17
Décolonisation et réconciliation	12
Sécurité culturelle	8
Langue et littératie des Premières Nations	7
Philosophies et modèles de programmes de qualité en éducation de la petite enfance autochtone	5
Culture et identité	4
Exploration de la justice sociale, des inégalités, des droits de la personne et des pratiques inclusives	4
Perspectives autochtones du développement de la petite enfance	4
Arts culturels autochtones (musique, danse, arts)	4
Stratégies globales fondées sur les forces en contexte autochtone	4
Pédagogie autochtone	4
Matériel pédagogique et ressources appropriés sur le plan culturel	3
Littérature pour les enfants autochtones	3
Concepts autochtones de la famille, de l'éducation des enfants et de l'importance de la communauté	3
Approches traditionnelles en matière de santé et de bien-être/santé globale	3

Sujet	Nombre total de cours couvrant ce sujet
Santé autochtone	3
Application des principes de justice sociale, de droits de la personne, de diversité et d'inclusion dans les pratiques auprès des communautés et des organisations autochtones	2
Dissipation des mythes et des stéréotypes associés aux Autochtones	2
Interrelation entre apprentissage, santé globale et environnement	2
Liens des Autochtones avec la terre	2
Curriculums appropriés sur le plan culturel	2
Facteurs culturels à prendre en compte dans les milieux d'apprentissage	2
Impact des décisions politiques sur les écoles autochtones	2



© Crédit : iStockPhoto.com, réf. 1296510306

sharing knowledge · making a difference
partager les connaissances · faire une différence
ᑭᔪᐅᐱᔭᔭᔭᔭᔭᔭᔭᔭ . ᐱᓄᓕᓕᔭᔭᔭᔭᔭᔭᔭᔭ

Centre de collaboration nationale
de la santé autochtone
National Collaborating Centre
for Indigenous Health

POUR DE PLUS AMPLES RENSEIGNEMENTS :
UNIVERSITÉ DU NORD DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE
3333, UNIVERSITY WAY, PRINCE GEORGE (C.-B.) V2N 4Z9

1 250 960-5250
CCNSA@UNBC.CA
CCNSA.CA



National Collaborating Centre
for Indigenous Health

1 250 960-5250
CCNSA@UNBC.CA
CCNSA.CA