



CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE DANS LES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONES EN SITUATION MINORITAIRE

RAPPORT DE MISE EN ŒUVRE DU PROJET

Conseil d'administration de la SRSA

Richard A. Wagner
Associé principal, Norton Rose Fulbright S.E.N.C.R.L., s.r.l.

Maria David-Evans
Présidente sortante de l'IAPC et ancienne sous-ministre,
Gouvernement de l'Alberta

Robert Flynn
Professeur émérite, École de psychologie, Université d'Ottawa

John Helliwell
Codirecteur, programme Interactions sociales, identité et
mieux-être, Institut canadien de recherches avancées

Suzanne Herbert
Ancienne sous-ministre, Gouvernement de l'Ontario

Guy Lacroix, Ph. D.
Professeur d'économie, Université Laval

Renée F. Lyons, Ph. D.
Présidente de la recherche sur les maladies chroniques
complexes et directrice scientifique de TD du Bridgepoint
Collaboratory for Research and Innovation, Université de Toronto

Sharon Manson Singer
Ancienne présidente des Réseaux canadiens de recherche en
politiques publiques

Jim Mitchell
Partenaire fondateur de la firme d'experts-conseils en politiques
Sussex Circle

Président et chef de la direction de la SRSA

Jean-Pierre Voyer

Auteurs

Annie Bérubé, Ph. D.

Louise Legault, Ph. D.

Louise Janisse

Robyn Carson

Marie-Anne Saucier

Lorraine Lefebvre

La Société de recherche sociale appliquée (SRSA) est un organisme de recherche sans but lucratif, créé dans le but précis d'élaborer, de mettre à l'essai sur le terrain et d'évaluer rigoureusement de nouveaux programmes. Notre mission, qui comporte deux volets, consiste à aider les décideurs et les intervenants à déterminer les politiques et programmes qui améliorent le bien-être de tous les Canadiens, en se penchant particulièrement sur les effets qu'ils auront sur les personnes défavorisées, et à améliorer les normes relatives aux éléments probants utilisées pour évaluer ces politiques.

Depuis sa création en décembre 1991, la SRSA a réalisé plus de 200 projets et études pour différents ministères fédéraux et provinciaux, des municipalités ainsi que d'autres organismes publics et sans but lucratif. La SRSA a des bureaux à Ottawa, à Toronto et à Vancouver.

Promoteur du projet Capacité d'apprentissage

Le projet Capacité d'apprentissage a été financé par Emploi et Développement social Canada.



Le rapport d'analyse contenu dans la présente publication est la responsabilité des auteurs et ne représente pas le point de vue du Gouvernement du Canada.

Table des matières

1. Présentation sommaire du rapport	1
2. Description du projet Capacité d'apprentissage et choix de ses éléments.....	3
2.1. Pourquoi un projet pour les enfants grandissant en milieu francophone minoritaire?	3
2.2. Naissance du projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire.....	5
2.2.1. Utilisation d'un modèle logique pour résumer l'intervention, ses objectifs et les résultantes attendues	6
2.2.2. Choix du programme en garderie	7
2.2.3. Choix des Ateliers familles	11
2.2.4. Déroulement des Ateliers familles	13
2.2.5. Harmonisation des deux volets.....	14
2.2.6. Mise sur pied du Centre de ressources	15
3. Activités de pré-implantation.....	17
3.1. Recrutement des communautés	17
3.2. Recrutement des familles	18
3.2.1. Stratégies de communication et de diffusion pour le recrutement des familles	19
3.3. Effectifs humains requis pour la mise en œuvre	21
3.3.1. Rôle des champions.....	21
3.3.2. Rôle des coordonnatrices communautaires	21
3.3.3. Rôle des éducatrices	22
3.3.4. Rôle des intervenantes en alphabétisation familiale.....	23
3.3.5. Rôle des formatrices	24
3.3.6. Rôle des évaluatrices	24
3.4. Ressources matérielles	25
3.4.1. Ressources matérielles du programme en garderie	25
3.4.2. Ressources matérielles pour le programme des Ateliers familles	25
4. Formation	27
4.1. Formation de base des éducatrices pour le programme en garderie.....	27
4.2. Formations de suivi des éducatrices pour le programme en garderie	28
4.3. Formation de base pour le programme des ateliers familleS	28
4.4. Formation de suivi pour les ateliers familleS	29
5. Petite histoire des communautés.....	31
5.1. Sélection d'un champion	31
5.2. Sélection de la coordonnatrice communautaire.....	31
5.3. Recrutement et rétention des participants	31
5.4. Calendrier de prestation du programme	33
5.5. Collecte des données	35
5.6. Les éléments de succès et les défis de la mise en œuvre du projet Capacité d'apprentissage dans les communautés	35

6. Méthodologie employée pour évaluer la mise en œuvre.....	39
6.1. Modèle d'analyse des données qualitatives pour l'évaluation de la mise en œuvre	39
6.2. Outils de collecte de données	40
6.2.1. Étude de la mise en œuvre du volet en garderie.....	40
6.2.2. Étude de la mise en œuvre des Ateliers familles.....	45
6.3. Méthode d'analyse des données	48
6.3.1. Stratégies d'analyse.....	48
6.3.2. Calcul des indices de fidélité et de la qualité de la mise en œuvre	50
7. Résultats de la mise en œuvre du programme en garderie	53
7.1. Fidélité et différenciation des éléments structurels des milieux observés.....	53
7.1.1. Calcul de l'indice de fidélité structurelle	53
7.1.2. Fidélité structurelle du programme	55
7.2. Fidélité, qualité et différenciation du contenu des activités observées	58
7.3. Qualité structurelle et différenciation des milieux observés	65
7.4. Dosage	66
7.5. Facilitateurs et obstacles.....	67
7.6. Retombées perçues	70
7.6.1. Retombées perçues auprès des enfants.....	70
7.6.2. Changements de pratique chez les éducatrices.....	71
8. Résultats de la mise en œuvre du programme des Ateliers familles	73
8.1. Fidélité du contenu abordé dans les ateliers familleS	73
8.2. Qualité de l'animation des ateliers familles	75
8.3. Dosage	76
8.4. Participation des parents lors des ateliers.....	78
8.5. Facilitateurs et obstacles.....	79
8.5.1. Facilitateurs	79
8.5.2. Obstacles	80
8.6. Retombées perçues	80
9. Les communautés en toile de fond.....	81
9.1. Entrevues auprès des représentants communautaires.....	82
9.2. Changements perçus dans la communauté par les représentants communautaires.....	83
9.3. Retombées perçues du projet Capacité d'apprentissage pour les communautés.....	84
9.4. Éléments favorisant le succès.....	86
9.5. Rêver mieux	87
10. Que doit-on retenir de cette aventure? Constats et mot de la fin.....	89
10.1. Le programme en milieu de garde.....	89
10.2. Le programme des Ateliers familles	92
10.3. Le projet Capacité d'apprentissage et les communautés.....	93
10.4. Mot de la fin	94
Bibliographie	97
Annexe A : Modèle logique du projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire	103
Annexe B : Sommaire des thèmes abordés dans les Ateliers familles.....	107

Tableaux et figures

Tableau 3.1 : Stratégies de recrutement des familles	20
Tableau 6.1 : Résultats fictifs pour la matrice sur la fidélité structurelle.....	49
Tableau 7.1 : Pourcentage moyen de fidélité des éléments structurels selon l'année de la prestation du programme et le groupe expérimental	58
Tableau 7.2 : Pourcentage moyen pour la fidélité du contenu éducatif selon l'année de la prestation du programme et le groupe expérimental	64
Tableau 7.3 : Pourcentage moyen pour la qualité du contenu éducatif selon les dimensions évaluées et le groupe expérimental	64
Tableau 7.4 : Score moyen de la qualité structurelle des milieux observés selon les dimensions évaluées et le groupe expérimental	66
Tableau 7.5 : Calendrier de prestation du programme préscolaire.....	66
Tableau 8.1 : Contenu abordé selon la série et l'atelier	75
Figure 8.1 : Présence des parents selon l'atelier et la communauté.....	77
Figure 8.2 : Présence des parents selon l'atelier	78

1. Présentation sommaire du rapport

Ce rapport vise à documenter la mise en œuvre du projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire (titre abrégé : projet Capacité d'apprentissage; auparavant le Projet pilote de garde d'enfants, PPGE), un projet de démonstration financé par Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC). Les services de la Société de recherche sociale appliquée (SRSA) ont été retenus pour la mise en œuvre, la gestion, la collecte et les analyses des données du projet. Le projet met à l'essai un programme préscolaire de services de garde ayant pour objectif de développer les compétences langagières de l'enfant, sa connaissance et son utilisation du français, sa connaissance de la culture francophone et son appartenance à celle-ci, ainsi que de favoriser sa préparation à l'école et son développement en général. L'évaluation de ce programme se fait au moyen d'une méthodologie quasi expérimentale avec groupes témoins non équivalents. La méthodologie prévoit trois groupes expérimentaux : un groupe programme composé d'enfants inscrits dans la garderie francophone offrant le nouveau programme préscolaire; un groupe témoin comprenant les enfants inscrits dans une garderie francophone n'offrant pas le nouveau programme; et un groupe témoin regroupant les enfants dont la garde de jour a lieu à la maison ou en garderie familiale non réglementée. Le premier groupe témoin vise à tenir compte de l'influence d'une garderie en installation sur le développement des enfants, ce qui constitue en soi un traitement. Le deuxième groupe témoin vise à tenir compte de l'influence d'un milieu de garde informel sur le développement de l'enfant. Le projet compte deux cohortes de participants, la première recrutée en 2007 et la deuxième recrutée en 2008.

Le présent rapport porte sur les données collectées de mai 2007 à janvier 2010 auprès de la première cohorte de participants, des intervenants impliqués dans la prestation des deux volets du programme préscolaire et des représentants communautaires. La prestation du programme a débuté alors que les enfants étaient âgés, en moyenne, de trois ans et s'est terminée deux ans plus tard, alors que tous les enfants, en moyenne âgés de cinq ans, sont entrés à l'école.

Une méthodologie mixte de recherche a été utilisée pour étudier la mise en œuvre du nouveau programme préscolaire. Cette approche préconise l'utilisation d'une diversité d'outils de nature autant quantitative que qualitative, provenant de plusieurs sources d'informations, toutes choisies en fonction des objectifs de la recherche. La richesse des informations collectées facilite la triangulation des résultats de recherche permettant ainsi d'assurer une plus grande validité des conclusions découlant des analyses. De plus, la complémentarité des données collectées permet de tirer un portrait plus complet, voire plus nuancé, du phénomène à l'étude — c'est-à-dire, la mise en œuvre de programme et ses impacts sur les enfants.

Ce rapport fait état de l'implantation du programme dans les six communautés ayant participé au projet. Les différentes composantes du programme sont décrites dans le chapitre 2. Le troisième chapitre porte sur les activités de pré-implantation qui ont permis de mettre en place les ressources humaines et matérielles nécessaires au démarrage du programme. Le chapitre 4 porte sur les formations qui ont été données aux différents acteurs impliqués auprès des enfants et des parents. Le rapport se poursuit, au chapitre 5, par une brève description du cas de chaque communauté, afin de mieux comprendre comment le programme a été adapté aux particularités

des différents milieux. Les chapitres suivants (6, 7, 8 et 9) présentent, respectivement, la méthodologie utilisée pour évaluer la mise en œuvre, les résultats concernant l'évaluation du programme en milieu de garde, les résultats découlant de l'évaluation des ateliers d'alphabétisation familiale et enfin, l'évaluation des retombées du projet pour les communautés. Le rapport se termine par une discussion sur l'ensemble des résultats rapportés.

Le lecteur est prié de noter que ce rapport s'insère dans une série de rapports. Il fait suite au rapport *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport de référence* (Legault, Mák, Verstraete et Bérubé, 2014) dont la version finale a été remise à RHDCC le 13 octobre 2009. Ce premier rapport établissait le profil des enfants, de leur famille et des communautés participant au projet Capacité d'apprentissage. En outre, le présent rapport se veut complémentaire au rapport *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport des résultats de la première cohorte* (Thompson, Legault, Lalonde et Bérubé, 2014) soumis à RHDCC le 31 juillet 2010. Un futur rapport prévu en 2011 présentera les résultats des analyses d'impact et de l'étude de la mise en œuvre du programme préscolaire de services de garde comprenant les deux cohortes de participants.

Bonne lecture!

2. Description du projet Capacité d'apprentissage et choix de ses éléments

2.1. POURQUOI UN PROJET POUR LES ENFANTS GRANDISSANT EN MILIEU FRANCOPHONE MINORITAIRE?

Au Canada, de nombreuses familles francophones luttent pour le maintien de leur langue maternelle dans des environnements où la langue anglaise prédomine. Ainsi, selon le dernier recensement canadien, la part relative du français au Canada est en baisse. Alors qu'elle était de 26 % en 1971, elle se situe maintenant à 21 %. Les dernières données tirées du Recensement de 2006 indiquent également que 39 % des francophones vivant hors Québec parlent plutôt l'anglais à la maison (Corbeil, Blaser, et Statistique Canada, 2006). Les couples exogames sont de plus en plus nombreux, et la plupart adoptent l'anglais comme langue du foyer (Gilbert, 2003; Mougeon et Beniak, 1994). En effet, seulement 20 % des couples exogames choisissent le français pour élever leurs enfants de 0 à 4 ans (Martel, 2001).

Quant à la langue de scolarisation des jeunes francophones hors Québec, elle varie d'une communauté à l'autre. Au Nouveau-Brunswick, par exemple, 83 % des enfants dont l'un des deux parents ou les deux parents sont francophones fréquentent l'école en français. En Ontario, seulement 51 % des enfants dont au moins un des parents est de langue française fréquentent l'école en français (Corbeil, Grenier, et Lafrenière, 2007). Ce n'est le cas que de 26 % des jeunes Franco-manitobains (Statistique Canada, 2004). Selon l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle de 2006, 56 % des enfants de parents ayant droit fréquentent des écoles primaires de langue française. Or, la vitalité de la communauté francophone s'appuie, entre autres, sur le fait que ses enfants vont fréquenter l'école de langue française tout au long de leurs études et devenir des participants actifs dans la communauté francophone (Landry, Allard, et Deveau, 2007).

Historiquement, les francophones grandissant en milieu minoritaire au Canada montraient des résultats en littératie et en numératie inférieurs aux enfants des groupes linguistiques majoritaires. Cette disparité entre les deux groupes se retrouve dans les résultats des tests internationaux tels que le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) où les enfants francophones inscrits à l'école de langue française en milieu linguistique minoritaire obtiennent des résultats inférieurs en lecture par rapport à leurs camarades canadiens (Bussière, et al., 2001; Conseil canadien sur l'apprentissage, 2008). De la même façon, les données nationales indiquent que 58 % des francophones hors Québec ont un niveau de littératie inférieur à 3 sur une échelle de 5, alors que le niveau 3 est jugé nécessaire pour bien fonctionner dans la société. Par comparaison, la proportion des anglophones hors Québec ayant un faible niveau de littératie est de 38 % et celui des francophones au Québec est de 55 % (Ressources humaines et Développement des compétences Canada, et Statistique Canada, 2005). Cet écart se retrouverait aussi chez les enfants plus jeunes. En effet, dans une étude publiée en 2006, les enseignants de maternelle ont classé la moitié des élèves échantillonnés comme ayant une compétence globale du français inférieure à la norme provinciale en utilisant la grille de rendement établie par le gouvernement de l'Ontario (Masny, 2006).

Ces résultats doivent cependant être nuancés, puisque les dernières données montrent que les francophones hors Québec ont maintenant surpassé leurs camarades canadiens quant au taux d'obtention de diplômes postsecondaires (D'Amours, 2010). De plus, en Ontario, les jeunes Franco-ontariens montrent une amélioration constante, au point où les enfants de troisième et de sixième année obtiennent maintenant des résultats comparables — en lecture, écriture et mathématiques — voire supérieurs aux enfants anglophones, indiquant que certaines actions sont possibles et efficaces afin d'améliorer la situation des francophones en milieu minoritaire (Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, 2009; Education Quality and Accountability Office, 2009).

La principale hypothèse émise afin d'expliquer que certains enfants en milieu linguistique minoritaire éprouvent parfois des difficultés avec le curriculum scolaire pointe vers l'exposition restreinte de ces enfants à la langue française, limitant ainsi leur développement des habiletés langagières en français. Selon Bialystok (2006), les enfants qui ont une maîtrise limitée de la langue de scolarisation sont certains de vivre des difficultés autant scolaires que sociales. L'apprentissage du français serait plus difficile pour ces enfants en raison de la prédominance de l'anglais dans leur environnement immédiat. Cette hypothèse est soutenue, entre autres, par une étude longitudinale démontrant que les enfants de milieux minoritaires qui sont exposés au français à la maison et dans leur milieu de garde obtiennent des résultats supérieurs au test de vocabulaire réceptif, soit l'Échelle de vocabulaire en images Peabody (ÉVIP), ainsi qu'aux échelles de communication et de connaissances générales de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE), comparativement aux enfants qui sont exposés au français à la maison seulement (Chartier, Dumaine, Daudet-Mitchell, Gosselin, et Vielfaure, 2008). Il s'agit ici d'une des rares études ayant exploré de façon empirique l'effet des environnements sur le développement linguistique des jeunes francophones en milieu minoritaire.

Cette étude met en lumière l'importance cruciale des premières années pour le développement des enfants (Doherty, 2007). Les années préscolaires revêtent une importance particulière dans le cas des minorités linguistiques soucieuses d'assurer leur vitalité. Le développement de la langue maternelle chez les jeunes enfants se conçoit comme l'aboutissement du processus de socialisation vécu dans le milieu familial, le milieu scolaire ou préscolaire et le milieu socio-institutionnel, d'où l'idée de la complémentarité de l'environnement familio-scolaire (Landry et Allard, 1997). Les garderies, les prématernelles, les services de garde en milieu familial, de même que les programmes parascolaires, les centres de ressources et les groupes de jeu en français sont tous considérés comme la porte d'entrée pour l'école en français (Gilbert, 2003).

Devant de tels constats, il devient important d'étudier de plus près le développement des enfants grandissant en contexte minoritaire francophone en mettant sur pied une intervention susceptible de mieux les préparer à une scolarisation en langue française et par extension, d'augmenter leurs chances de réussite à l'école et d'intégration au sein de leur communauté. C'est de cette problématique que découle la question de recherche examinée dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire (auparavant le Projet pilote de garde d'enfants, PPGE).

2.2. NAISSANCE DU PROJET CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE DANS LES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONES EN SITUATION MINORITAIRE

Le projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire (titre abrégé : projet Capacité d'apprentissage) est une initiative de Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC). Le projet fut annoncé dans le cadre du Plan d'action pour les langues officielles 2003–2008 du gouvernement du Canada et se poursuit sous la bannière de la Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne de 2008–2013 (Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 2008). Ce projet vise à répondre à la question de recherche suivante : *toutes choses étant égales par ailleurs, le nouveau programme préscolaire a-t-il un impact significatif sur les habiletés langagières, l'identité culturelle francophone, et la préparation à la scolarisation des enfants?* D'autres questions de recherche sont aussi abordées : *pour qui ce programme est-il le plus fructueux? Ce programme est-il rentable? Le nouveau programme peut-il être reproduit? Quels facteurs expliquent sa réussite?* Les informations collectées serviront à informer les parents, les fournisseurs de services et les communautés sur la conception et la prestation de services qui aident à préserver la langue française et la culture francophone ainsi qu'à favoriser le développement des petits francophones en milieu minoritaire.

Le projet met à l'essai un programme préscolaire de services de garde¹ ayant pour objectif de développer les compétences langagières de l'enfant, sa connaissance et son utilisation du français, sa connaissance de la culture francophone et son appartenance à celle-ci, ainsi que de favoriser sa préparation à l'école et son développement en général. Le programme préscolaire testé prend la forme d'un volet en garderie qui se déroule la semaine durant la journée et d'un volet d'ateliers d'alphabétisation familiale, offerts aux parents et aux enfants en soirée ou durant la fin de semaine. L'évaluation de ce programme se fait au moyen d'une méthodologie quasi expérimentale avec groupes témoins non équivalents. La méthodologie prévoit trois groupes expérimentaux : un groupe programme composé d'enfants inscrits dans la garderie francophone offrant le nouveau programme préscolaire; un groupe témoin en garderie comprenant des enfants inscrits dans une garderie francophone n'offrant pas le nouveau programme; et un groupe témoin hors garderie regroupant des enfants dont la garde de jour a lieu à la maison, en garderie familiale non réglementée, ou encore, fréquentant une garderie anglophone. Le premier groupe témoin vise à tenir compte de l'influence d'une garderie en installation sur le développement des enfants, ce qui constitue en soi un traitement. Le deuxième groupe témoin vise à tenir compte de l'influence d'un milieu de garde informel sur le développement de l'enfant. Le lecteur est prié de noter que l'étude de la mise en œuvre du programme repose uniquement sur les deux premiers groupes expérimentaux : le groupe programme et le groupe témoin en milieu de garde.

Le projet Capacité d'apprentissage s'est déroulé dans six communautés réparties dans trois provinces canadiennes (Saint-Jean et Edmundston, au Nouveau-Brunswick; Orléans, Cornwall et Durham, en Ontario; et Edmonton, en Alberta). Deux cohortes d'enfants ont participé au projet. Le présent rapport porte sur la première de ces cohortes, composée de près de 300 enfants et de leur famille, recrutée à l'été et à l'automne de 2007. La prestation du programme en garderie a débuté au mois de septembre ou octobre 2007 et s'est faite durant une année complète dans toutes les communautés. Elle s'est poursuivie pour une deuxième année dans toutes les

¹ D'abord connu sous le nom de services de garde enrichis dans les documents de RHDC, la SRSA, en accord avec RHDC, nomme dorénavant le programme « programme préscolaire de service de garde ».

communautés sauf deux situées en Ontario où les enfants ont intégré à temps plein la maternelle de 4 ans. La prestation du volet des Ateliers familles s'est faite uniquement au cours de la première année de la mise en œuvre du programme.

Le projet Capacité d'apprentissage s'appuie sur la prémisse que l'enfant est influencé par l'ensemble des environnements dans lesquels il baigne, de même que par les liens qui unissent ces environnements, une idée mise de l'avant dans le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979). Afin d'influencer les habiletés langagières et la préparation à la scolarisation de l'enfant, un des objectifs du programme des Ateliers familles du projet Capacité d'apprentissage est de renforcer les liens entre les différents systèmes que l'enfant fréquente. Le projet s'inspire également des nombreuses études sur le développement des enfants d'âge préscolaire et sur la vitalité de la langue française dans des milieux minoritaires. Les deux volets ont été conçus de sorte à permettre à d'autres communautés de mettre sur pied un programme semblable dans leur milieu, afin de répondre aux besoins spécifiques des familles vivant en milieu francophone minoritaire au Canada (Bigras et Hurteau, 2005).

2.2.1. Utilisation d'un modèle logique pour résumer l'intervention, ses objectifs et les résultantes attendues

L'utilisation d'un modèle logique permet de résumer en un coup d'œil une intervention, à savoir ses objectifs, ses composantes et les résultantes attendues. Le modèle logique représente une façon simple de définir quels sont les éléments du programme et comment leur articulation devrait permettre l'atteinte de certains résultats (pour une description détaillée sur l'utilisation d'un modèle logique, voir Patton, 1997; W. K. Kellogg Foundation, 2001). L'évaluation du projet Capacité d'apprentissage a nécessité la construction de deux modèles logiques distincts. Le premier porte spécifiquement sur le programme en garderie, alors que le deuxième décrit le programme des Ateliers familles. Les deux modèles logiques se retrouvent à l'annexe A.

Le programme en garderie s'articule autour des objectifs suivants :

- Garantir que les enfants seront prêts pour leur entrée à l'école en français;
- Améliorer les capacités langagières en français des enfants;
- Augmenter l'utilisation du français par les enfants;
- Favoriser le partenariat entre les éducatrices² et les parents;
- Renforcer la connaissance de la culture francophone des enfants;
- Renforcer le sentiment d'appartenance des enfants envers la culture francophone.

Le programme des Ateliers familles cible, quant à lui, les objectifs suivants :

- Sensibiliser les parents à leur rôle de premier éducateur de leur enfant;
- Renforcer chez les parents l'importance d'offrir un environnement en français à leur enfant;
- Fournir aux familles francophones un endroit où elles peuvent partager et apprendre en français;

² Le féminin est privilégié en reconnaissance de la très forte proportion de femmes dans cette profession.

- Encourager les parents à faire des activités de pré-littérature et de pré-écriture à la maison;
- Offrir aux enfants une occasion de consolider les apprentissages reliés au curriculum en garderie;
- Renforcer le partenariat entre les parents et les éducatrices;
- Donner accès aux parents à différentes ressources en français (livres, jeux éducatifs et matériel audiovisuel);
- Présenter aux parents les différentes ressources francophones de leur communauté;
- Renforcer le sentiment d'appartenance des parents envers leur communauté francophone.

Le recoupement entre les objectifs des deux volets permet de maximiser la portée des environnements dans lesquels baigne l'enfant, notamment dans le cas présent, l'environnement en garderie et l'environnement familial.

Le présent rapport présente une description des activités mises en place dans l'un et l'autre des volets (chapitres 3 et 4), un survol de la mise en œuvre du programme dans chacune des communautés (chapitre 5), la méthodologie ayant servi à évaluer la mise en œuvre du projet dans chaque communauté à l'étude (chapitre 6), les résultats de l'évaluation de la mise en œuvre des deux volets du programme (chapitres 7 et 8) et enfin, le profil des services et programmes en petite enfance des communautés participantes ainsi que les retombées du projet Capacité d'apprentissage telles que perçues par ses représentants (chapitre 9). Le rapport se termine par une discussion de l'ensemble des constats découlant des analyses et implications qui y sont rattachées. Le lecteur est prié de noter que les résultats mesurant l'atteinte des retombées visées par le programme sont présentés dans un document complémentaire intitulé *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport des résultats de la première cohorte* (Thompson et al., 2014).

2.2.2. Choix du programme en garderie

La fréquentation d'un milieu de garde a des répercussions sur le développement cognitif et langagier des enfants, sur leur préparation à l'école, ainsi que sur leurs comportements (Cleveland, et al., 2006). On sait, par exemple, que la garderie peut être un lieu d'apprentissage menant à de meilleures habiletés scolaires. Dans des études réalisées aux États-Unis, le fait d'avoir fréquenté un service de garde a été associé à des scores plus élevés en lecture et en mathématiques à l'entrée à la maternelle à cinq ans (Howes, et al., 2008). Toutefois, l'influence positive du milieu de garde ne se fait sentir que dans les milieux de garde de qualité. La qualité dans les services de garde peut prendre deux formes : la qualité structurelle, qui prend en compte les facteurs pouvant être modifiés par le biais de la législation (diplôme de l'éducatrice, heures d'ouverture, taille du groupe, etc.), et la qualité des processus, qui réfère aux expériences de l'enfant par rapport à son environnement en garderie (qualité des activités offertes et du lien avec l'éducatrice; Burchinal, et al., 2000). Un nombre grandissant d'études documente l'influence de la qualité éducative des milieux sur le développement des enfants. Ainsi, la qualité du soutien éducatif fourni par les éducatrices (mesurant, entre autres, la tendance des éducatrices à promouvoir le raisonnement chez les enfants et l'utilisation de rétroactions pour souligner le travail des enfants) est reliée de façon significative à la taille du vocabulaire des enfants, à leur

connaissance des lettres de l'alphabet, à leur habileté en conscience phonologique ainsi qu'à leur habileté en prénumération (Howes, et al., 2008; Mashburn, et al., 2008).

Parmi les programmes ayant fait l'objet d'études, notons le High/Scope Preschool Program. Les études portant sur ce programme américain ont le plus inspiré les pratiques en garderie depuis les 40 dernières années. Des études expérimentales longitudinales (avec groupes aléatoires) ont montré qu'une fois adultes, les enfants de milieux défavorisés ayant participé au programme High/Scope ont : a) commis moins de crimes; b) eu recours à moins de programmes d'aide sociale; c) un revenu plus élevé; et d) sont dans une plus large proportion propriétaires de leur maison.

Les principes de base de ce programme sont les suivants :

- L'espace et le matériel dans les locaux sont disposés de manière à ce que les enfants deviennent des agents actifs de leur apprentissage. **Le milieu de garde est divisé en centres de jeu**, chacun promouvant différents types de jeux qui fournissent des occasions d'apprentissage variées (par exemple, centre de blocs, centre de lecture, centre de maison de poupées, centre de sable et eau, etc.).
- La journée est centrée autour d'une **routine quotidienne** qui permet aux enfants de se repérer dans le temps et d'anticiper ce qui se passera au cours de la journée.
- Les **enfants et les éducatrices sont des partenaires actifs** en matière d'apprentissage, une approche appelée « intentional teaching ». On y fait la promotion de techniques qui encouragent l'apprentissage ciblé de différentes dimensions développementales de l'enfant, ainsi que de stratégies qui aident les enfants à résoudre leurs conflits.
- Le curriculum est bâti autour d'activités d'apprentissages initiées par l'enfant et l'éducatrice et **centrées autour de cinq aspects développementaux** : a) Approches envers l'apprentissage (traduction française du concept « approach to learning »); b) Langage, littérature et communication; c) Développement social et émotif; d) Développement physique, santé et bien-être; et e) Arts et sciences. Le programme présente des indicateurs de développement permettant aux éducatrices, par l'observation des enfants, de planifier et de guider leurs interactions auprès de l'enfant.
- **Le programme est constamment évalué** afin de mesurer les progrès des enfants et la qualité du programme.

Basées sur ce programme, de nombreuses initiatives ont vu le jour aux États-Unis, au Canada et ailleurs. L'évaluation rigoureuse de ces différentes initiatives a permis de définir une série d'indicateurs qui constituent les aspects clés d'un programme efficace en milieu de garde et qui sont aujourd'hui reconnus autant par le milieu universitaire que par les organismes mondiaux (Kagan et Kauerz, 2007). En tout, on compte sept indicateurs de l'efficacité d'un programme, notamment :

- **Les enfants sont actifs et engagés.** Les enfants ont besoin d'être actifs dans leurs apprentissages. Ils apprennent par le biais de projets ou d'expériences quotidiennes qui les stimulent sur les plans cognitif, physique, social et artistique.

- ***Les objectifs sont clairs et tous les partagent.*** Les objectifs du programme sont clairement définis de sorte qu'autant les parents, les éducatrices que les administrateurs du programme sont en mesure de les comprendre.
- ***Les éducatrices ont de fréquentes interactions significatives avec les enfants.*** L'implantation du programme repose principalement sur les éducatrices et sur la nature de leurs interactions avec les enfants. L'implication des éducatrices auprès des enfants leur permet d'évaluer régulièrement les progrès et d'adapter leur enseignement si nécessaire. Les stratégies pédagogiques et d'évaluation efficaces reposent en grande partie sur l'expérience et la scolarité des éducatrices, de même que sur leur formation continue.
- ***Le programme repose sur les connaissances reconnues dans le domaine du développement des enfants.*** Le programme devrait se baser sur des données pertinentes aux plans développemental, culturel et linguistique des enfants qui le suivent. Il devrait être organisé conformément aux principes qui régissent le développement et l'apprentissage de l'enfant.
- ***Le programme s'appuie sur les expériences et les apprentissages antérieurs.*** Le contenu et la prestation du programme devraient s'appuyer sur les apprentissages antérieurs de l'enfant, être adaptés à l'âge et à la culture de l'enfant, et inclure les enfants présentant des déficits. De plus, il devrait soutenir ceux dont la langue maternelle n'est pas l'anglais ou le français afin de les aider à bâtir une base solide pour les apprentissages futurs.
- ***Le programme est complet.*** Le programme devrait englober tous les domaines du développement y compris la santé physique; le bien-être et le développement moteur; le développement social et affectif; les approches envers l'apprentissage; le développement du langage; la cognition et les connaissances générales.
- ***Le programme correspond aux normes d'apprentissage et prévoit des évaluations appropriées.*** Le programme devrait se baser sur les différentes étapes du développement des enfants, contenir des directives concernant le contenu à livrer et spécifier des procédures d'évaluation qui documentent le progrès développemental des enfants.

Le programme développé dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage tient compte de l'ensemble de ces principes reconnus. Le développement des enfants y est considéré comme un processus holistique; plusieurs aspects du développement sont donc ciblés. Le programme adopte une approche préscolaire ou de préparation à l'école. Dans ce type de programme, les enfants sont amenés à atteindre des objectifs de développement précis directement liés à la préparation à l'école et ayant pour but de faciliter leur réussite scolaire. Cette approche s'oppose à une pédagogie dite « sociale » où le programme prévoit des orientations générales et où chaque milieu adopte des éléments en fonction des spécificités de leur communauté.

L'approche du programme en garderie du projet Capacité d'apprentissage préconise la pédagogie par le jeu. Selon cette approche, « les enfants sont vus comme des êtres indépendants qui peuvent contribuer activement à façonner leurs environnements d'apprentissage. L'objectif est d'enrichir et d'élargir les nouvelles occasions d'apprentissage, en se basant sur les connaissances de l'éducatrice sur le développement de l'enfant, sur l'observation et la

documentation des activités de l'enfant, ainsi que sur le contexte familial et communautaire de l'enfant » (Bertrand, 2007, p. 4).

Le programme en garderie du projet Capacité d'apprentissage adopte une approche créative qui favorise le processus, l'exploration et l'expérimentation. Par le modèle adopté, l'enfant apprend non seulement des activités de littératie, mais aussi de diverses activités ludiques. L'enfant est encouragé à explorer et à apprendre par le jeu avec le soutien continu de l'éducatrice qui l'encourage et qui observe de près son développement. Le programme a un impact sur la socialisation, la francisation et le développement global de l'enfant (Programme des prématernelles en garderies, *Manuel de formation*, 2007). Les principes fondamentaux du programme en garderie mis sur pied dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage incluent :

- Placer les besoins de l'enfant au centre du programme et des activités;
- Stimuler les cinq sens et les intelligences multiples de l'enfant;
- Fournir un environnement riche en langage oral et écrit;
- Utiliser et mettre en application les techniques de francisation dans le but de promouvoir l'utilisation du français;
- Promouvoir l'autonomie;
- Mettre à la disposition de l'enfant des centres d'apprentissage intéressants pour lui et qui l'encouragent à faire des choix;
- Offrir du matériel pédagogique adéquat pour l'enfant et l'installer à sa hauteur;
- Favoriser des interactions positives avec l'enfant et avec les parents;
- Complémenter le programme en garderie par un programme d'alphabétisation familiale.

Le programme en garderie s'inspire du Programme fransaskois de la prématernelle développé par le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (2001) pour des enfants de 4 ans. Embauchée par RHDC, une consultante en petite enfance a adapté le programme pour la population plus jeune du projet Capacité d'apprentissage, soit des enfants de 3 ans. En outre, elle a apporté plusieurs modifications au programme en garderie en ajoutant des éléments du programme *Jouer c'est magique*, notamment au niveau de l'horaire quotidien et de la durée de la journée en milieu de garde. Enfin, avec le concept de l'approche créative à l'apprentissage, la consultante a :

- créé ou modifié les outils d'évaluation, tels que les grilles d'observation et le portfolio de l'enfant;
- précisé des thèmes mensuels et simplifié les grilles de planification thématique;
- précisé la méthode d'animation d'un livre et d'une chanson; et
- simplifié le nombre et le contenu des centres d'apprentissage.

Étant donné que le projet Capacité d'apprentissage vise à optimiser le développement langagier et global des enfants vivant en contexte francophone minoritaire, le volet en garderie met une emphase particulière sur l'exposition des enfants à la communication verbale par les

livres et les chansons, tout en leur offrant de nombreuses occasions de s'exprimer et de développer leur pensée en français.

2.2.3 Choix des Ateliers familles

Le programme Ateliers familles a été développé spécifiquement pour le projet pilote par Éduk, en collaboration avec RHDC et la SRSA. Le programme a été conçu pour répondre aux objectifs du projet Capacité d'apprentissage et aux besoins particuliers des francophones en situation minoritaire. Il vise l'atteinte de plusieurs objectifs, dont le plus important est de soutenir le parent dans son rôle de premier éducateur de son enfant en le sensibilisant à l'importance de ce rôle. Le programme cherche également à outiller les parents afin qu'ils puissent appuyer le développement langagier, culturel et identitaire de leur enfant en français, selon qu'ils vivent en contexte familial unilingue, bilingue, trilingue ou multiculturel. Enfin, il vise à conscientiser les parents au travail de l'éducatrice et à l'importance des rôles complémentaires parents-éducatrices pour soutenir les apprentissages de l'enfant.

Le contenu s'inspire des forces de grands programmes canadiens reconnus en littératie, dont :

- *Grandir avec mon enfant* (2002) et ses adaptations, dont *J'apprends en famille* de la Nouvelle-Écosse, en particulier en ce qui concerne les activités en lien avec les compétences parentales et les besoins des enfants;
- *Chansons, contes et comptines*, de même que *Grandir avec des livres* compte tenu de l'accent qui est mis sur l'éveil à l'écrit et la composante culturelle francophone;
- le programme anglophone « *Learning Together* » qui a fait l'objet d'une étude longitudinale en Alberta (2001 à 2005) et dont les résultats auprès des enfants et des familles sont bien documentés (Phillips, Hayden, et Norris, 2006); et
- le *Programme fransaskois de la prématernelle* (2001).

Le programme des Ateliers familles comprend 10 ateliers, chacun présentant plusieurs activités centrées autour d'un thème particulier. Le thème de chaque atelier et un court sommaire se retrouvent à l'annexe B.

La programmation des Ateliers familles concrétise les 10 pratiques exemplaires préconisées par le « *Centre for Family Literacy* » (2002), organisme reconnu dans le domaine de l'alphabétisation familiale. Spécifiquement, les programmes d'alphabétisation familiale efficaces englobent les éléments suivants :

- **Nature intergénérationnelle** : les programmes s'adressent aux parents et aux enfants directement ou indirectement, et visent à établir un cycle intergénérationnel d'alphabétisation.
- **Collaboration** : ils reconnaissent l'importance de la collaboration et sont élaborés, offerts et constamment améliorés en fonction des commentaires des participants et des communautés.
- **Consolidation des acquis** : les programmes reposent sur les comportements d'alphabétisation déjà présents au sein des familles et y intègrent des stratégies qui les aident à enrichir leurs activités d'alphabétisation à la maison.

- **Pertinence** : ils sont adaptables et conviennent aux besoins ainsi qu'aux intérêts particuliers des familles. Afin de tenir compte de cette pratique, il faut d'abord déterminer les besoins et les intérêts particuliers des familles auxquelles on offre le programme et l'adapter en conséquence.
- **Sensibilité culturelle** : ils tiennent compte de la culture des participants et font appel à des ressources appropriées pour des groupes particuliers de participants.
- **Essence de l'alphabétisation familiale** : ils mettent l'accent sur le plaisir d'apprendre.
- **Méthodes éprouvées** : ils adoptent des pratiques éducatives appropriées à l'alphabétisme des enfants et des adultes. Les intervenants choisissent parmi un éventail de méthodes documentées celles correspondant le mieux aux besoins du groupe.
- **Compétence du personnel** : les programmes sont offerts par du personnel qualifié et formé en fonction des besoins des enfants et des adultes ainsi que du rôle et des responsabilités définis dans le modèle de prestation choisi.
- **Accessibilité** : ils sont offerts à des endroits accessibles et accueillants. L'accessibilité à un service de garde, par exemple, contribue à créer un environnement favorable.
- **Évaluation** : ils comprennent un processus d'évaluation continu et gérable qui permet d'obtenir des renseignements utiles au perfectionnement du programme et à une saine gestion.

Dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage, le programme des Ateliers familles vise le développement de l'enfant et non l'amélioration du niveau d'alphabétisme du parent. Par conséquent, l'emphase est mise sur le développement des connaissances et sur une prise de conscience chez les adultes significatifs dans la vie de l'enfant, qui à leur tour appuient le développement de l'enfant. Les activités ont été conçues pour appuyer les divers vécus et périodes de socialisation des enfants, soit avec leurs parents, frères et sœurs, ami(e)s de garderie ou autres membres de la communauté.

Des études récentes ont confirmé l'importance des cinq premières années de la vie pour le développement des capacités de l'enfant, pour sa santé et son bien-être (Burns, Espinosa, et Snow, 2003). Les adultes qui entourent l'enfant durant ces cinq premières années auront une influence déterminante sur le développement de ce dernier. Ainsi, le niveau de motivation et les habiletés des adultes pour les activités de littératie (incluant la lecture, l'écriture et les activités ludiques) influencent l'exposition et l'intérêt pour la littératie de l'enfant (Burns, et al., 2003; Millard et Waese, 2007). En outre, la façon dont le parent interagit avec son enfant durant les activités de littératie influence le succès de l'enfant en lecture (Saint-Laurent et Giasson, 2005). Plusieurs études confirment que la qualité et la fréquence des activités de littératie familiale ont un impact positif sur la réussite scolaire de l'enfant, qui à son tour influencera grandement le succès de ses apprentissages futurs, son développement personnel et sa participation à la société (Lemelin et Boivin, 2007; Phillips, et al., 2006).

Ces divers constats ont été intégrés dans les thèmes abordés au cours des Ateliers familles. Par exemple, le premier atelier portait sur le rôle du parent en tant que premier éducateur de son enfant. De plus, les parents recevaient des conseils, des ressources matérielles et de la formation

sur différents aspects du développement de leur enfant, afin de les appuyer et de les encourager à jouer un rôle actif dans le processus d'apprentissage de leur enfant. Ajoutons que les parents bénéficiaient également directement des ateliers. Ces derniers leur offraient des occasions d'échanger *en français* avec d'autres parents et des personnes-ressources sur des thèmes pertinents à leur vécu. L'accent était mis sur le plaisir d'apprendre en français et d'échanger avec les autres familles participant au projet Capacité d'apprentissage.

2.2.4. Déroulement des Ateliers familles

Les ateliers étaient offerts dans les locaux de la garderie dans le but d'assurer aux enfants un environnement sécuritaire et adapté à leurs besoins (p. ex., les tables et les chaises étaient de taille appropriée). De plus, la garderie constituait un endroit connu par les enfants et, par conséquent, favorisait chez eux le sentiment de sécurité, un facteur indispensable lorsque l'on veut optimiser leurs apprentissages. Le programme des Ateliers familles regroupait dix ateliers. Le calendrier prévoyait la prestation de quatre ateliers à l'automne 2007 et six ateliers au cours de l'hiver 2008. D'une durée totale de deux heures, chaque atelier comportait cinq volets : le volet d'accueil, le volet parent, le volet enfant, le volet conjoint et le volet de clôture. Durant le **volet d'accueil** (durée de 15 à 20 minutes), la coordonnatrice communautaire et les intervenantes accueillait les familles, ces dernières retournaient les trousse-familles, la chanson thème était ensuite chantée et les intervenantes présentaient brièvement le déroulement de l'atelier.

Lors du **volet parent**, d'une durée d'environ 55 minutes, les parents se rendaient dans un autre local avec l'intervenante. L'atelier comportait d'informations transmises aux parents, suivies de discussions et d'échanges, par l'entremise desquelles les parents partageaient leur vécu afin d'apprendre les uns des autres. Cette approche permettait de bâtir sur les forces des familles et de valoriser les pratiques existantes des parents. L'intervenante agissait à titre de personne-ressource pour encourager les discussions, faire ressortir les points importants, et diriger les familles vers les informations dont elles avaient besoin.

Le **volet enfant** avait lieu au même moment que le volet parent. Ce volet mettait en vedette au moins une intelligence multiple et une compétence en lien avec l'éveil à la lecture, l'écrit ou la numératie. Les éducatrices animaient la lecture d'un livre, et les enfants apprenaient de nouvelles comptines.

L'atelier se terminait avec un **volet conjoint** parent–enfant (d'une durée d'environ 30 minutes). C'était le moment où le parent et son enfant faisaient des activités ensemble. Ils participaient à la lecture partagée d'un livre, chantaient, récitaient des comptines, et participaient à des activités principales et facultatives en lien avec les intelligences multiples. Ce volet permettait au parent de mettre en pratique les stratégies d'appui de l'enfant discutées auparavant dans l'atelier avec l'accompagnement de l'intervenante du volet parent et de l'éducatrice, dans un esprit collaboratif, constructif et de non-jugement.

Enfin, lors du **volet de clôture** (d'une durée de 5 à 10 minutes), les parents étaient invités à faire une petite évaluation de l'atelier et étaient informés du contenu de l'atelier suivant. L'emprunt de trousse éducatives était également prévu à ce moment. Il s'agissait de sacs de tissu à apporter à la maison et à ramener à l'atelier suivant. Chaque trousse comprenait deux des ressources en français suivantes : un livre pour le parent, CD de musique, DVD ou jeu éducatif, ainsi que du matériel et une démarche écrite pour une activité créatrice à faire avec l'enfant. Il y avait un total de dix activités créatrices différentes, soit une à insérer dans la trousse à la fin de

chaque atelier. Les enfants conservaient le matériel. L'activité créatrice était en lien avec l'intelligence multiple mise en vedette au cours de la semaine et visait à renforcer ce que les enfants avaient appris à la garderie et durant l'atelier. De plus, les familles étaient invitées à visiter le Centre de ressources établi spécifiquement pour les ateliers. Ce centre comprenait plus de 300 ressources de langue française, dont des livres pour enfants et pour les parents, des CD, des DVD, des livres/disques et des jeux. Chaque enfant choisissait un livre et l'ajoutait à sa trousse.

Enfin, un léger repas était prévu au début ou à la fin de l'atelier, selon le cas, et les familles, la coordonnatrice, les intervenantes et les éducatrices y prenaient part. Cela donnait l'occasion à tous de partager leurs idées ou de parler informellement d'un sujet en lien avec les activités vécues au cours de l'atelier ou à propos de leur vie. Bien que le repas soit une activité facultative, la très grande majorité des familles y ont participé, mentionnant que c'était un moment privilégié d'échanges en français avec d'autres parents. La possibilité de prendre le repas avant que ne débute l'atelier facilitait surtout la participation des familles qui n'avaient pas à se rendre à la maison pour souper et revenir à la garderie lorsque les ateliers étaient offerts en fin de journée. Similairement, lorsque les ateliers étaient livrés en matinée, la possibilité de dîner en famille avant le retour à la maison dérangeait moins l'horaire des jeunes enfants qui souvent faisaient la sieste dans l'après-midi.

Plusieurs autres éléments ont été mis en place pour diminuer les obstacles à la participation des familles aux ateliers. Là où les nombres le justifiaient, les coordonnatrices communautaires ont assuré un service de halte-garderie pour la fratrie des enfants du groupe programme âgés de deux ans et demi ou plus. Les familles pouvaient également obtenir un dédommagement fixe pour les frais de gardiennage encourus pour les enfants âgés de moins de deux ans et demi. Les coordonnatrices communiquaient régulièrement avec les familles pour confirmer leur participation à l'atelier. De plus, avant la reprise des ateliers au mois de janvier, les coordonnatrices ont effectué des appels, envoyé des courriels ou distribué des lettres à tous les parents pour leur rappeler la reprise des ateliers.

2.2.5. Harmonisation des deux volets

Pour maximiser l'impact du projet Capacité d'apprentissage sur les familles, les deux volets, le programme préscolaire en milieu de garde et le programme d'alphabétisation familiale, ont été harmonisés. Le programme préscolaire mettait l'accent sur la francisation et les habilités émergentes en littératie chez l'enfant d'âge préscolaire (en incluant des sous-thèmes de lecture et d'écriture). Les Ateliers familles complétaient le programme préscolaire par des échanges visant à conscientiser les parents sur leur rôle comme premier éducateur auprès de leur enfant et sur les particularités de la vie en milieu linguistique minoritaire. Les thèmes abordés portaient notamment sur la façon d'appuyer le développement de leur enfant, de stimuler ses apprentissages et de lui transmettre la langue et la culture françaises. En plus, ce volet visait à conscientiser le parent sur le travail de l'éducatrice et l'importance des rôles complémentaires parents-éducatrices pour soutenir l'enfant qui apprend.

Pour lier ces volets, les conceptrices des Ateliers familles ont travaillé en étroite collaboration avec la consultante en petite enfance ayant adapté le programme en garderie dans le but d'assurer une cohérence entre les différents aspects du projet Capacité d'apprentissage, et

une continuité au niveau des apprentissages de l'enfant et de son parent. Les conceptrices ont tenu compte :

- de l'approche et des valeurs qui sous-tendent le programme mis en place à la garderie;
- des stratégies de francisation à mettre en pratique auprès de l'enfant;
- des thèmes traités chaque mois à la garderie;
- de la liste des ressources — jeux, jouets et livres achetés pour le volet en garderie; les ressources proposées pour les Ateliers familles complétaient celles du volet en garderie; et
- du stade développemental des enfants d'âge préscolaire.

L'harmonisation des deux volets est, en soi, une contribution au développement de l'enfant. Plusieurs études appuient l'idée selon laquelle il existe un lien étroit entre le milieu scolaire et la famille et le développement de l'enfant. En effet, les enfants dont les parents s'impliquent dans le cheminement scolaire présentent une meilleure adaptation sociale et scolaire que les autres enfants, en plus de posséder des attitudes plus positives envers l'école et de démontrer de meilleures aspirations quant à leur futur, et ce, indépendamment du revenu familial et du niveau d'éducation des parents (Connors et Epstein, 1995). Le même parallèle a été établi entre l'implication des parents en milieu préscolaire et les habiletés de pré-littérature des enfants. Les parents qui s'impliquent en discutant avec l'éducatrice, en lui posant des questions sur le déroulement de la journée de leur enfant et en participant aux activités en garderie ont des enfants qui démontrent un vocabulaire plus étendu, une meilleure conscience phonologique et de meilleures habiletés de pré-écriture (Arnold, Zeljo, Doctoroff, et Ortiz, 2008). Le programme mis en place en garderie et durant les Ateliers familles met en lumière l'importance d'une bonne collaboration entre les parents et les éducatrices. L'arrimage des deux volets favorise un partenariat entre les différentes personnes intervenant auprès de l'enfant (éducatrice, parents et autres) et vise à renforcer les apprentissages de l'enfant vécus dans différentes sphères de sa vie, telles que la garderie de jour, son foyer familial et la communauté.

2.2.6. Mise sur pied du Centre de ressources

Une fois la prestation des Ateliers familles terminée, les coordonnatrices communautaires ont dressé l'inventaire du Centre de ressources et ont établi un système de prêt de livres. Les activités du Centre de ressources s'inscrivaient dorénavant dans les activités régulières du nouveau programme préscolaire. Quelques semaines après la fin des Ateliers familles, les coordonnatrices ont effectué des visites hebdomadaires dans les salles de classe des enfants du groupe programme afin de leur permettre d'emprunter un livre. Une fois par semaine, la coordonnatrice se présentait à la garderie programme en fin de journée pour permettre aux parents de visiter le Centre de ressources en compagnie de leur enfant et de choisir parmi la gamme complète des ressources disponibles, telles que les livres pour parents, les disques compacts, les DVD et les jeux pour la famille.

3. Activités de pré-implantation

Ce chapitre décrit les éléments nécessaires à la mise en place et au fonctionnement du projet Capacité d'apprentissage. Au départ, un tel projet n'aurait pas vu le jour sans la participation de communautés et de familles prêtes à investir temps et énergie dans un tel projet. Le projet a débuté par une vaste campagne de recrutement afin de solliciter la participation des communautés et des familles. Ensuite, une série de professionnels a été embauchée afin de prendre part au projet, de suivre son évolution et d'en faire l'évaluation. Enfin, la mise sur pied du projet a nécessité l'achat de ressources matérielles afin d'uniformiser les ressources disponibles dans chaque site. Les sections qui suivent décrivent les différentes étapes de la période de pré-implantation.

3.1. RECRUTEMENT DES COMMUNAUTÉS

La première étape nécessaire à la mise sur pied d'un tel projet consistait à rejoindre des communautés intéressées à mettre sur pied le projet et offrant le potentiel nécessaire pour soutenir le projet durant les deux années au cours desquelles la prestation du programme testé prendrait place. RHDCC prévoyait recruter cinq communautés. En vue d'assurer le succès du projet Capacité d'apprentissage, RHDCC a établi la liste des critères que les communautés devaient satisfaire pour participer au projet. Premièrement, l'organisme demandeur devait représenter une communauté locale et mener des activités dans le domaine de la petite enfance en milieu minoritaire francophone. Deuxièmement, l'organisme demandeur devait être un pourvoyeur de service de garde à but non lucratif ou devait être associé à celui-ci. Troisièmement, la communauté devait être caractérisée par un bassin d'ayants droit francophones suffisant pour permettre le recrutement d'un minimum de 40 enfants âgés de 3 ans et fournir une description du profil linguistique de ceux-ci. Quatrièmement, pour se qualifier, une communauté devait identifier des personnes clés prêtes à s'impliquer dans le programme. Enfin, l'organisme demandeur devait démontrer que la communauté possédait les infrastructures et le matériel permettant d'assurer la prestation du programme tout au long du projet Capacité d'apprentissage, ainsi que le personnel nécessaire pour livrer les services de garde d'enfants dans les garderies.

RHDCC a procédé par appel d'offres afin de recruter les communautés intéressées. Au total, sept communautés ont soumis une proposition. L'évaluation des caractéristiques des communautés a révélé que toutes les communautés semblaient avoir un bassin suffisant d'enfants de trois ans d'ayants droit francophones permettant de recruter les 40 enfants nécessaires au projet de recherche. Parmi ces enfants, une vingtaine par communauté fréquenterait la garderie implantant le programme en milieu de garde. Six des sept communautés possédaient au moins une garderie francophone pouvant accueillir le groupe programme, bien qu'elle puisse parfois être située dans deux locaux séparés. Une septième communauté avait une garderie ayant l'infrastructure pouvant accueillir 20 enfants de trois ans, mais nécessitait l'embauche d'une troisième éducatrice afin d'atteindre ce nombre. Trois communautés, possiblement quatre, avaient des services de garde alternatifs offerts en français mais, dans certains cas, il était peu probable que ces services soient localisés dans le même secteur. Enfin, la capacité de

mobilisation des acteurs en petite enfance dans la communauté semblait excellente dans toutes les communautés.

Chaque communauté qui avait envoyé une proposition à RHDCC pour participer au projet a, par la suite, été contactée. Cette communication téléphonique avait pour but de confirmer que les communautés satisfaisaient aux critères de sélection et qu'elles avaient la capacité d'assurer le succès du projet Capacité d'apprentissage quant aux éléments structureaux. Ce contact initial a été suivi par une visite sur place afin de vérifier et de confirmer les points discutés lors de l'appel téléphonique, en plus de rencontrer les partenaires communautaires et de leur présenter le projet. La visite permettait également d'évaluer l'enthousiasme de la communauté envers le projet et le niveau de coopération. Les partenaires communautaires et la SRSA ont aussi profité de la visite pour identifier la garderie qui offrirait le nouveau programme à l'étude.

Des sept communautés ayant soumis leur candidature, deux n'ont pas été retenues. La première possédait un très bon potentiel à première vue, mais des informations subséquentes sur les caractéristiques des infrastructures en place ont révélé certaines carences. La deuxième offrait déjà un programme de prématernelle dans ses garderies, programme dont le nouveau programme préscolaire à l'étude s'est inspiré. Tôt dans le projet, il est devenu évident qu'il faudrait ajouter une sixième communauté afin d'obtenir la puissance statistique requise pour dégager des résultats fiables. Plusieurs possibilités ont alors été considérées : l'agrandissement du territoire d'une communauté déjà dans l'étude; l'ouverture d'une deuxième garderie programme dans un des sites, ou le développement d'un nouveau site. Il a été décidé de développer un nouveau site, mais en utilisant les liens formés avec le conseil scolaire d'une des communautés déjà recrutées, permettant ainsi d'accélérer l'implantation afin qu'elle se déroule en parallèle avec celle des autres communautés du projet Capacité d'apprentissage. Cette communauté avait également l'avantage d'être familière avec le projet, ayant participé à une étude pilote plus tôt dans l'année.

3.2. RECRUTEMENT DES FAMILLES

Le recrutement des parents et des enfants s'est appuyé sur des critères d'admissibilité spécifiques. Les parents et les enfants étaient admissibles à l'étude si l'enfant était né entre le 1^{er} janvier 2004 et le 31 janvier 2005 et si l'un des parents était un ayant droit, tel que défini par l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*³. Les ayants droit sont :

- a) des citoyens canadiens qui ont le droit de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité pour l'une des raisons suivantes :
 - la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident;
 - ils ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province.
- b) des citoyens canadiens :
 - dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada et qui ont le droit, pour cette raison, de faire

³ *Charte canadienne des droits et libertés* disponible au <http://www.canlii.org/fr/ca/const/const1982.html#I>.

instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction.

Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (a) et (b) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province :

- s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité;
- comprends, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financée sur les fonds publics.

Précisons que le projet Capacité d'apprentissage s'adressait à tous les enfants admissibles à l'école de langue française et non seulement aux jeunes qui parlaient déjà le français ou qui étaient déjà inscrits dans un service de garde de langue française. Finalement, le parent devait avoir l'intention d'envoyer son enfant dans une école de langue française, puisque c'était cette population qui était ciblée par le projet Capacité d'apprentissage.

3.2.1. Stratégies de communication et de diffusion pour le recrutement des familles

Plusieurs moyens ou stratégies de communication ont été utilisés pour rejoindre la population dans chacune des communautés choisies. D'abord, un logo a été créé pour représenter le projet Capacité d'apprentissage afin de s'assurer que les parents et les partenaires identifient et reconnaissent facilement le projet. Ensuite, les coordonnatrices communautaires ont approché les parents des enfants nés au cours de l'année 2004 ou du mois de janvier 2005 de manière diversifiée et adaptée aux caractéristiques de chacune des communautés.

Dans quatre communautés, les participants ont été recrutés pour composer trois groupes expérimentaux : le groupe programme, le groupe témoin en garderie et le groupe témoin hors garderie. Il n'y a pas eu de groupe témoin en garderie dans les deux autres communautés, faute d'un deuxième milieu de garde francophone pouvant servir de comparaison.

Afin de rejoindre les parents du groupe programme et ceux du groupe témoin en garderie, des démarches ont été faites auprès des garderies francophones de chacune des communautés. Le premier contact s'est fait auprès des coordonnatrices et directrices de ces garderies. Les coordonnatrices communautaires ont approché directement les parents d'enfants admissibles inscrits à la garderie afin de leur expliquer le projet de recherche et les avantages d'y participer, et ce, que ce soit pour le groupe programme ou témoin. Cette approche a permis de recruter le plus grand nombre d'enfants possible dans plusieurs communautés. Ensuite, la coordonnatrice prenait rendez-vous avec le parent afin de lui présenter le projet Capacité d'apprentissage d'une manière plus complète et de lui expliquer les implications liées à sa participation et à celle de son enfant. Lors de ce rendez-vous, la coordonnatrice invitait le parent à signer le consentement éclairé et lui donnait le choix de remplir immédiatement le sondage de base ou de le faire lors d'un rendez-vous subséquent. Les coordonnatrices communautaires ont également organisé des séances d'information dans certaines garderies des groupes programme et témoin dans le but de renseigner les parents sur le projet Capacité d'apprentissage. Ces rencontres permettaient de

transmettre toutes les informations nécessaires sur le projet et de répondre aux questions des parents.

Le recrutement des parents du groupe témoin hors garderie a demandé, quant à lui, une plus grande diversité de démarches. En effet, il a fallu faire appel à plusieurs reportages sur le projet Capacité d'apprentissage dans différents journaux locaux, ainsi qu'à la télévision et à la radio. Des annonces ont été placées dans les journaux locaux et régionaux, les publi-sacs, les feuillets paroissiaux et les sites Internet de différents partenaires communautaires. Les coordonnatrices ont également distribué des feuillets d'information dans les écoles francophones afin de rejoindre les parents ayant des enfants plus jeunes qui seraient admissibles à l'étude. Des dépliants spécialement créés pour le recrutement ont aussi été offerts dans les hôpitaux, les cliniques médicales, les services de santé publique, les centres communautaires francophones et les magasins pour enfants. Des démarches ont été faites auprès des agences de services de garde en milieu familial, des Centres de la petite enfance et des Centres de ressources familiales. Plusieurs parents ont été approchés lors de rencontres dans les centres de groupes de jeux et dans les haltes-garderies. Notons également que l'on a recruté des familles dans les parcs, les piscines publiques, les bibliothèques et les services de joujouthèque. Enfin, la présence des coordonnatrices lors de festivals ou de foires populaires a permis de faire connaître le projet de recherche, mais a résulté en peu d'inscriptions pour le groupe témoin hors garderie. C'est le recrutement du groupe témoin hors garderie qui s'est avéré le plus difficile dans la majorité des communautés. Dans les faits, c'est la méthode du « bouche-à-oreille » qui a été, de loin, la plus efficace pour recruter les membres de ce groupe témoin.

Ces différentes stratégies ont permis de combler le nombre requis de participants pour les trois groupes expérimentaux, c.-à-d. le groupe programme, le groupe témoin en garderie et le groupe témoin hors garderie. Le tableau 3.1 ci-après indique quels moyens ont permis de recruter les enfants de chaque groupe et le nombre total d'enfants inscrits au projet en date du 30 octobre 2007.

Tableau 3.1 : Stratégies de recrutement des familles

Groupe programme	Groupe témoin en garderie	Groupe témoin hors garderie
Dépliants	Dépliants	Publicité radio/journaux/ dépliants
Contact en garderie	Contact en garderie	Centres communautaires/garderies familiales, centre de ressources familiales
Soirées d'information	Soirées d'information	Lieux publics/groupes de jeu services à la petite enfance, etc.
114 enfants recrutés	99 enfants recrutés	112 enfants recrutés

3.3. EFFECTIFS HUMAINS REQUIS POUR LA MISE EN ŒUVRE

La mise en œuvre du projet a exigé de nombreux effectifs, tant humains que matériels. Ces effectifs ont permis à la fois la mise en place du programme et son évaluation. Les sections qui suivent nous renseignent sur le rôle joué par chacun des acteurs impliqués.

3.3.1. Rôle des champions

Dans chaque communauté, un champion a été identifié pour parrainer le projet. Cet individu ou ce groupe d'individus devait avoir une connaissance et une compréhension approfondies du contexte dans lequel vivait la communauté francophone en milieu minoritaire et des défis qu'elle avait à relever. Il était important de choisir un bon communicateur et une personne qui possédait la confiance des parents. Son soutien au projet a contribué à établir la crédibilité du projet Capacité d'apprentissage et a servi à promouvoir ce dernier en tant que projet important et bénéfique pour la communauté.

Le champion a agi comme ambassadeur du projet auprès des partenaires communautaires et des familles. Il était fort important que le champion et la coordonnatrice communautaire communiquent à l'auditoire le fait que le projet Capacité d'apprentissage n'était pas un programme social ou une allocation de fonds pour la communauté, mais bien un projet de recherche. Ils étaient appelés à mettre l'accent sur les bénéfices à long terme du projet Capacité d'apprentissage pour la communauté. Par exemple, les ressources et le matériel fournis dans le cadre du projet continueraient à être utilisés une fois ce dernier terminé. De même, la formation donnée aux éducatrices en garderie et celle donnée aux intervenantes en alphabétisation familiale constituaient un atout pour la continuation du programme dans la communauté. Enfin, le programme lui-même pourrait être adapté pour mieux répondre aux besoins de la communauté une fois le projet terminé. Tout au long du projet, le champion a été appelé, selon les besoins, à encourager le maintien de l'engagement de la communauté dans le projet et à aider à relever avec succès les défis.

3.3.2. Rôle des coordonnatrices communautaires⁴

Les coordonnatrices communautaires ont joué un rôle de première importance dans la mise en œuvre du projet Capacité d'apprentissage. Les titulaires de ce poste dans les six communautés du projet Capacité d'apprentissage avaient comme tâche de coordonner l'ensemble des activités de mise en œuvre du programme ainsi que celles rattachées à son évaluation. Elles étaient le visage du projet dans leur communauté respective.

Activités de mise en œuvre : Dès le début du projet, la coordonnatrice communautaire a dû établir une relation de confiance avec chacun des partenaires communautaires du projet. L'établissement d'une bonne relation entre la coordonnatrice communautaire et le personnel administratif des garderies participant au projet était particulièrement important. Sans leur engagement, il aurait été difficile de rejoindre les familles du groupe programme et de les recruter. Les relations avec les garderies témoins ont été plus difficiles à établir lorsque la garderie témoin et la garderie programme n'étaient pas chapeautées par un même organisme. La coordonnatrice communautaire a dû visiter ces garderies régulièrement afin de souligner

⁴ Dans les prochains paragraphes, le genre féminin est utilisé en reconnaissance de la composition de ce groupe de personnes.

l'appréciation de la SRSA vis-à-vis de leur engagement. Elle devait aussi demeurer consciente de la nature volontaire de la participation au projet des partenaires communautaires et du champion.

La coordonnatrice communautaire était responsable des activités de recrutement. Elle devait demeurer attentive aux caractéristiques sociodémographiques des enfants du groupe programme. Dans la mesure du possible, la coordonnatrice devait s'assurer que le groupe témoin hors garderie, par rapport au groupe programme, avait un profil équivalent quant au nombre de garçons et de filles, au revenu familial, au nombre de familles exogames et endogames, ainsi qu'au profil ethnique.

Tout au long du projet, la coordonnatrice s'est assurée de tenir les parents informés des nouveaux développements du projet. Elle s'est efforcée également d'entretenir la relation qui s'est établie avec le parent lors du recrutement. Il est à noter que c'est cette bonne relation qui a permis d'assurer un taux élevé de rétention. L'envoi du bulletin d'information *Les p'tites nouvelles* a également permis de tenir les familles informées des activités du projet Capacité d'apprentissage.

Par ailleurs, les coordonnatrices ont été appelées à jouer un rôle actif dans la prestation des ateliers familles. Elles ont aidé au recrutement des intervenantes en alphabétisation familiale, participé à la préparation du matériel nécessaire à la prestation des ateliers et, au besoin, à son achat. Enfin, elles ont été responsables de l'organisation du repas, du service de halte-garderie et du Centre des ressources.

Activités d'évaluation : Les coordonnatrices communautaires avaient la responsabilité de coordonner les différentes collectes de données et d'y participer. En plus d'obtenir le consentement éclairé des participants, les coordonnatrices ont contribué à la formation des évaluatrices et à la coordination de l'évaluation trimestrielle des enfants. Elles étaient responsables des sondages effectués trois fois par année auprès des parents. Elles ont également assuré la collecte des données sur l'assiduité en garderie et aux Ateliers familles, les observations des activités en garderie et les observations des Ateliers familles. Finalement, elles étaient responsables des entrevues auprès des éducatrices et des représentants communautaires.

3.3.3. Rôle des éducatrices

L'engagement dans le projet et l'enthousiasme des éducatrices pour le nouveau programme se retrouvaient sans contredit parmi les éléments cruciaux qui permettaient d'assurer le succès du projet. En effet, les responsables de la prestation du programme du volet en garderie étaient sans conteste les éducatrices. Un niveau élevé d'engagement dans le projet Capacité d'apprentissage de leur part contribuait inévitablement à assurer une meilleure qualité du programme livré. En outre, l'engagement des éducatrices facilitait le recrutement et la rétention des parents et de leur enfant au projet Capacité d'apprentissage. L'éducatrice a souvent encouragé le parent qui hésitait à inscrire son enfant ou qui se questionnait sur les modalités du programme et les implications de ce dernier. Les explications complémentaires et les réponses données ont souvent fait une différence dans le choix du parent.

Dans le cadre du programme en garderie, les éducatrices devaient avoir une connaissance approfondie du programme et des résultats d'apprentissage visés. Elles devaient s'approprier le contenu du programme et l'appliquer de façon à respecter l'approche et la philosophie de ce dernier. Ainsi, l'éducatrice se devait de connaître les étapes du développement du langage de

l'enfant, de même que les activités permettant à l'enfant d'enrichir son vocabulaire, tout en consolidant son sentiment d'appartenance à la culture et à la communauté francophones. L'éducatrice en chef était responsable de la planification des activités qui étaient en lien avec le thème du mois. Ces activités devaient cibler, par le jeu, la stimulation des cinq sens de l'enfant et le développement des intelligences multiples. Les techniques de francisation utilisées offraient à l'enfant la possibilité d'améliorer et de maîtriser son vocabulaire, de même que de développer son intérêt pour la lecture et la pré-écriture. Le programme mettait l'accent sur des activités de littératie, dont la lecture interactive et l'apprentissage de comptines. L'éducatrice voyait à ce que l'enfant développe une autonomie tant au niveau du contact social avec ses pairs qu'au niveau du choix des activités qui l'intéressaient.

Les éducatrices ont également été invitées à livrer le programme dans le cadre des Ateliers familles, et ce, afin de créer chez l'enfant un sentiment de sécurité. En effet, le déroulement des ateliers prévoyait que les parents et les enfants étaient dans une pièce commune au début et à la fin de l'atelier, mais qu'ils seraient séparés lors de la période intermédiaire. Lors de cette période, les parents se dirigeaient dans un autre local afin de suivre un atelier qui leur était spécialement destiné. Ce type de séparation avait engendré de l'insécurité chez de jeunes enfants dans le cadre d'autres programmes d'alphabétisation familiale. Ainsi, la présence de l'éducatrice auprès de l'enfant contribuait à le sécuriser et à optimiser ses apprentissages.

De plus, le soutien que l'éducatrice apportait aux parents participant aux Ateliers familles était un atout important pour le maintien de l'intérêt de ceux-ci à participer aux ateliers. Le rappel régulier des dates de rencontre, du thème qui serait discuté et des activités qui y seraient pratiquées avec les enfants était un moyen qui encourageait la participation régulière des parents. Le projet Capacité d'apprentissage insistait d'ailleurs sur l'importance du contact journalier et de la communication entre le parent et l'éducatrice de l'enfant. Les échanges et la communication prenant place lors du volet Ateliers familles permettaient d'établir un lien entre parents et éducatrices, et de partager les observations et les découvertes au sujet du cheminement évolutif de leur enfant.

3.3.4. Rôle des intervenantes en alphabétisation familiale

Le volet parent des Ateliers familles était animé par des intervenantes expérimentées dans la prestation d'ateliers auprès d'adultes ou provenant du milieu de l'éducation aux adultes. Les intervenantes en alphabétisation familiale devaient bien connaître le programme et les résultats d'apprentissage visés. Elles étaient responsables de s'approprier le contenu du programme et de l'appliquer de façon à respecter l'approche andragogique et la philosophie du programme. Les intervenantes devaient créer un lien avec les parents afin de comprendre les difficultés qu'ils rencontraient tant au niveau familial que dans leur milieu communautaire. Elles devaient aussi, lors des ateliers, stimuler les échanges afin que les parents participent et discutent ouvertement des sujets présentés. La philosophie du programme insistait sur l'importance du respect de chaque parent. Les intervenantes étaient préparées à encourager les parents à participer au développement du langage et du vocabulaire de leur enfant en leur présentant des activités à faire à la maison. Le long processus d'apprentissage de l'enfant a été clairement expliqué aux parents.

De plus, le projet Capacité d'apprentissage demandait aux intervenantes d'assurer une présence aux repas, dans le but de soutenir et d'échanger avec les parents qui avaient des

questions supplémentaires, avant ou après l'atelier. L'écoute et le soutien régulier apportés aux parents permettaient de conserver la régularité de leur présence aux Ateliers familles.

3.3.5. Rôle des formatrices

La SRSA a engagé les services de la consultante en petite enfance ayant adapté le programme en garderie afin d'assurer la formation et le suivi des éducatrices en garderie. La principale responsabilité de la formatrice était d'apporter les modifications et ajustements nécessaires afin que les éducatrices puissent livrer le programme fidèlement. Elle a également assuré la formation continue des éducatrices en les conseillant et en leur fournissant des ressources ciblées, et ce, en fonction des besoins qu'elle avait observés ou encore ceux identifiés par les éducatrices.

La SRSA a également engagé les services des conceptrices du programme des Ateliers familles pour veiller à la formation de base et au suivi des intervenantes en alphabétisation familiale. Les formatrices avaient comme principale responsabilité de s'assurer que les intervenantes comprennent bien l'approche préconisée, ainsi que les valeurs et les visées du programme. Les intervenantes pouvaient communiquer, au besoin, avec les formatrices pour obtenir des clarifications sur le contenu du programme et des conseils sur sa prestation.

3.3.6. Rôle des évaluatrices

Les critères d'embauche des évaluatrices exigeaient qu'elles aient la capacité d'établir des contacts et de communiquer facilement avec les enfants. Ainsi, les candidates devaient avoir de l'expérience auprès des enfants. Les évaluatrices devaient en premier lieu suivre une formation de base qui comprenait un volet théorique et un volet pratique. Cette formation assurait qu'elles aient les compétences requises pour la mise en application des évaluations auprès des enfants. Dans un deuxième temps, les évaluatrices étaient jumelées deux par deux pour les quatre premiers enfants évalués, afin de leur permettre de bien maîtriser l'outil et d'assurer la validité des données collectées.

Les évaluatrices devaient également connaître et mettre en application les exigences en matière de confidentialité et de protection des renseignements, de même que de manipulation des évaluations remplies. Elles devaient participer à des formations de suivi avant chaque période d'évaluation. Ces formations de suivi avaient pour but de rappeler aux évaluatrices les modalités d'administration de l'outil de mesure et, au besoin, de les introduire aux modalités d'administration de nouveaux outils de mesure.

Les évaluations pouvaient avoir lieu à la garderie, à l'école ou au domicile de l'enfant. Dans les cas où l'évaluation se déroulait à la garderie ou à l'école, les évaluatrices contactaient les parents afin de les aviser de la date à laquelle leur enfant serait évalué. Lorsque l'évaluation devait avoir lieu au domicile de l'enfant, l'évaluatrice déterminait avec le parent une date de rencontre qui convenait à chacun. Afin d'assurer la qualité de la mise en application du test, le projet Capacité d'apprentissage demandait à ce que les évaluatrices se limitent à quatre évaluations par jour.

3.4. RESSOURCES MATÉRIELLES

3.4.1. Ressources matérielles du programme en garderie

La consultante en petite enfance ayant adapté le programme en garderie avait dressé une liste des ressources matérielles nécessaires à la prestation du programme. Il y avait une trousse pour chaque mois de l'année, chacune des 12 trousse se rattachant à un thème particulier. Il y avait également une trousse d'art, une trousse de science et une trousse de musique. Le matériel des trousse incluait des jouets, des casse-têtes, des livres, des disques compacts, des instruments de musique et du matériel d'art plastique. Tout le matériel était en français.

Au cours de l'hiver 2007, la consultante a visité les garderies et rencontré les directrices pour évaluer les besoins en ressources matérielles. Pour chaque garderie devant livrer le programme, elle a dressé la liste du matériel requis pour la prestation du programme. Au terme de cet exercice, la SRSA a procédé à l'achat de la presque totalité des ressources matérielles nécessaires. En plus du matériel commun aux six communautés, certaines garderies avaient besoin d'acquérir certaines ressources qui étaient considérées comme de base dans plusieurs garderies (p. ex., un bac à sable, un lecteur de disques compacts). Toutes les ressources matérielles ont pu être livrées aux garderies au cours de la période qui précédait la formation de base des éducatrices.

3.4.2. Ressources matérielles pour le programme des Ateliers familles

Les formatrices (et aussi conceptrices) du programme des Ateliers familles ont dressé la liste des ressources matérielles requises pour la livraison des ateliers. La liste était composée du matériel nécessaire à la livraison des volets enfant, parent et conjoint. La SRSA a procédé à l'achat de la totalité des ressources matérielles recommandées. La livraison du matériel a eu lieu au cours de la période qui précédait celle de la formation de base des intervenantes en alphabétisation familiale. Les formatrices ont également dressé une liste du matériel requis pour mener l'activité créatrice qui était incorporée chaque semaine dans la trousse-famille.

La SRSA et la direction des garderies offrant le programme ont partagé les coûts d'achat d'un meuble de rangement pour loger les ressources du Centre de ressources. Ce meuble a été remis à la garderie à la fin de la prestation du programme en garderie. Le Centre de ressources contenait près de 300 ressources sélectionnées spécifiquement pour convenir au niveau de développement des enfants de trois ans ou pour aider les parents et les éducatrices d'enfants de cet âge.

4. Formation

4.1. FORMATION DE BASE DES ÉDUCATRICES POUR LE PROGRAMME EN GARDERIE

Une formation de base de trois jours a été offerte aux éducatrices, dans chacune des communautés, au cours des mois d'avril et de mai 2007. Selon le plan de formation, les deux premiers jours étaient dédiés aux aspects théoriques tandis que le dernier jour était plutôt axé sur la mise en pratique des notions présentées. Parmi les aspects théoriques présentés, notons les objectifs et caractéristiques du projet Capacité d'apprentissage, le contenu du programme, ses valeurs et ses principes de base, les techniques de francisation, et la communication avec les parents. Les notions pratiques présentées concernaient, entre autres, l'animation d'un livre et d'une chanson ainsi que la planification thématique. Chaque participante a reçu un manuel détaillant la programmation du programme en garderie.

Malgré le contenu assez dense de la formation, la formatrice a adopté une approche interactive, ce qui a favorisé les échanges continus entre les participantes. Ces échanges ont été bien utiles pour la formatrice et la SRSA puisqu'ils ont permis de souligner les différences et similitudes entre le programme actuellement en vigueur dans les garderies et le programme testé. Il a aussi été possible de recenser les aspects du nouveau programme qui présenteraient des défis particuliers et ceux sujets à la résistance des éducatrices, et de planifier les séances de suivi en fonction de ces éléments. Cette formation a aussi permis à la formatrice de définir les besoins plus particuliers de chaque éducatrice.

De façon générale, les formations se sont très bien déroulées, les éducatrices se montrant réceptives et enthousiastes vis-à-vis du programme. Parmi les facteurs ayant facilité la participation, notons que certaines éducatrices possédaient un bon niveau de formation professionnelle et avaient déjà plusieurs années d'expérience dans le domaine de la petite enfance. À l'inverse, le niveau d'éducation et de formation en petite enfance plus faible de certaines éducatrices a rendu la formation moins compréhensible pour ces dernières. Il en va de même pour les éducatrices dont la qualité du français parlé et écrit était plus faible. Notons qu'il a été plus facile de transmettre la formation dans les milieux où la distribution des tâches à la garderie était bien définie. Par ailleurs, dans une des communautés, le champion était aussi la directrice générale de la garderie, ce qui a été relevé comme un point très positif relativement à l'enthousiasme des éducatrices pour le programme. L'engagement des éducatrices envers le projet Capacité d'apprentissage a également été plus facile dans les communautés où le personnel était déjà familier avec la coordonnatrice communautaire ou lorsque le champion de la communauté était directement impliqué dans le milieu de garde. À l'inverse, le manque de leadership de la part de l'une des directrices en garderie a été considéré comme un obstacle à l'appropriation du programme par les éducatrices.

4.2. FORMATIONS DE SUIVI DES ÉDUCATRICES POUR LE PROGRAMME EN GARDERIE

Suivant la formation de base, la formatrice du programme en garderie a visité chaque communauté de façon régulière afin d'offrir aux éducatrices une formation de suivi et de l'appui sur le plan de la mise en œuvre du programme. La formation de suivi initiale avait pour but de faciliter la réorganisation spatiale des salles en centres d'apprentissage et d'aider les éducatrices à planifier les activités les mois suivants. La formatrice a, par la suite, visité les communautés tous les deux mois. Pendant les formations de suivi, la formatrice observait les activités en classe, offrait une rétroaction aux éducatrices et donnait des formations ciblées. Les sujets abordés ont été, entre autres, la planification thématique, les portfolios des enfants, le développement d'un Centre de littératie, l'intégration des activités de littératie et de numératie dans les activités journalières et le développement du dessin créatif chez l'enfant.

Lors de sa dernière visite, la formatrice a invité les éducatrices à donner leurs impressions sur le programme et à nommer les points forts et les éléments à améliorer dans le programme. Elle a également remis un certificat de participation aux éducatrices qui ont livré le programme en garderie dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage.

4.3. FORMATION DE BASE POUR LE PROGRAMME DES ATELIERS FAMILLES

Une formation de base d'une durée de trois jours a été offerte, au cours du mois d'octobre 2007. Chaque participante a reçu un manuel détaillant la programmation du volet d'alphabétisation familiale à livrer aux communautés du projet Capacité d'apprentissage. Ce guide se voulait une carte de route et a offert un appui continu important au déroulement des Ateliers familles, tant pour les intervenantes que pour les coordonnatrices. La formation a permis aux participantes de mieux comprendre la Francophonie minoritaire, de s'initier aux fondements de l'alphabétisation familiale en contexte francophone minoritaire et d'explorer les particularités des familles vivant dans ce contexte. Les formatrices ont fait un survol des dix ateliers et ont présenté les particularités des volets enfant, parent et conjoint. Elles ont fait appel à la participation active des intervenantes pour illustrer les activités obligatoires de chaque atelier. Les formatrices ont également donné des conseils sur la gestion de groupe.

Le plan de formation établi par les formatrices a été respecté pour l'une des formations de base offerte, mais a subi des modifications dans le cadre de la deuxième, afin de respecter les capacités et les besoins particuliers de l'auditoire. Les apprenantes étaient moins à l'aise avec les informations écrites et les concepts abstraits. Les formatrices ont donc décidé d'offrir plus de situations dans lesquelles les participantes pouvaient s'exercer à animer des ateliers et d'engager davantage ces dernières dans des activités interactives. En outre, après la première formation de base, certaines modifications ont été apportées au contenu d'un des ateliers dans le but d'alléger sa prestation. Enfin, les formatrices ont discuté longuement avec les participantes sur la façon d'ajuster le contenu des ateliers pour répondre aux particularités de chaque communauté. Par exemple, certaines intervenantes provenant des communautés qui accueillait plusieurs familles exogames ont exprimé leurs inquiétudes et craintes par rapport au fait que les ateliers ne se dérouleraient qu'en français. Les échanges ont permis de définir des stratégies permettant aux

intervenantes de répondre aux besoins des parents anglophones tout en s'assurant que les ateliers demeurent un endroit où le français est privilégié et valorisé.

Les formations se sont terminées par une évaluation. Les intervenantes ont exprimé leur appréciation quant à la formation livrée, de même qu'au dynamisme et à la connaissance des formatrices. Elles ont également apprécié les occasions qui leur ont été offertes de s'exercer et de participer aux activités qui étaient à l'horaire des Ateliers familles. Notons que les coordonnatrices communautaires ont aussi participé à la formation afin de se familiariser avec les objectifs, les valeurs et le contenu des ateliers. La participation des coordonnatrices les a également aidées à connaître les intervenantes de leur communauté. La formation a permis d'amorcer le travail d'équipe entre la coordonnatrice, les intervenantes auprès des parents et les intervenantes auprès des enfants. Chacune a reçu des éclaircissements au sujet de ses responsabilités dans la prestation des ateliers, de même que de son rôle à l'égard des enfants et des parents.

4.4. FORMATION DE SUIVI POUR LES ATELIERS FAMILLES

De retour dans leur communauté respective, les coordonnatrices se sont réunies avec les intervenantes, quelques jours avant le premier atelier, pour finaliser les rôles et responsabilités de chacune et veiller à la planification des ateliers. De plus, selon les besoins, les coordonnatrices animaient ou participaient à de brèves réunions avec les intervenantes, à la fin de chaque atelier, pour définir les besoins des ateliers futurs et pour évaluer le déroulement des activités. Ces rencontres ont facilité la communication entre les intervenantes, encouragé le travail d'équipe et permis de répondre aux besoins émergents des parents et des enfants.

Peu après la fin de la première série d'ateliers, les formatrices ont organisé deux réunions téléphoniques. Les intervenantes auprès des parents et auprès des enfants étaient toutes invitées à participer à l'une ou l'autre de ces réunions. Ces séances avaient pour but de faire une mise au point sur le déroulement des ateliers, de répondre aux questions des intervenantes et d'offrir des solutions aux difficultés rencontrées. Les formatrices désiraient également obtenir une rétroaction sur l'organisation et le contenu des ateliers. Elles ont demandé aux intervenantes d'énumérer les éléments que les parents et les enfants avaient le plus aimés. Elles se sont ensuite penchées sur ce qui avait été le plus difficile dans le déroulement des ateliers et ont offert des solutions possibles aux obstacles recensés. La problématique d'accommoder les parents anglophones a été abordée. L'une des intervenantes auprès des parents a offert quelques idées pour faciliter l'intégration d'un parent anglophone. Règle générale, le consensus était que le déroulement des ateliers se passait bien.

5. Petite histoire des communautés

5.1. Sélection d'un champion

L'appel de propositions des communautés exigeait l'identification d'un organisme ou d'une personne devant agir à titre de champion. Cette exigence a été satisfaite dans quatre des six communautés. Dans les deux autres communautés, la SRSA avait constaté que l'organisme demandeur ne pouvait pas agir au titre de champion, parce qu'il connaissait mal la communauté et n'avait pas le temps ni les ressources nécessaires pour l'implantation favorable du projet dans ces communautés. La SRSA a donc décidé de suspendre les activités du projet Capacité d'apprentissage dans ces deux communautés jusqu'à ce qu'un nouveau champion local soit identifié. Deux rencontres entre le nouveau champion de chacune de ces deux communautés et la SRSA, en mars 2007 et en mai 2007, respectivement, ont permis de faire le point sur le plan de travail du projet Capacité d'apprentissage ainsi que sur les rôles et responsabilités respectifs de chacun. Les activités de pré-mise en œuvre ont repris peu après ces rencontres.

5.2. Sélection de la coordonnatrice communautaire

Les entrevues liées à la sélection d'une coordonnatrice communautaire dans chacune des communautés ont eu lieu de mars à mai 2007. Ces entrevues ont mené à la sélection d'une candidate dans chaque communauté. Quatre de ces coordonnatrices ont reçu une formation à Ottawa. Les deux autres ont été formées par un membre de l'équipe de recherche dans leur communauté.

Les coordonnatrices communautaires ont occupé leur poste jusqu'au moment où les activités de terrain ont pris fin dans trois des six communautés. Dans une quatrième, la coordonnatrice a quitté son poste en juin 2009. Par la suite, une des coordonnatrices restantes a assuré la coordination des activités dans cette communauté. Dans deux autres communautés, il y eut un roulement de coordonnatrices. Dans une de ces communautés, la coordonnatrice a quitté son poste en décembre 2007. Suite à son départ, une personne a accepté d'agir à titre de coordonnatrice jusqu'en avril 2008. Le poste de coordonnatrice communautaire a été comblé en mai 2008 et cette personne est demeurée en poste jusqu'en juillet 2009. Dans la dernière communauté, trois titulaires ont accepté le poste de coordonnatrice au cours de la première année pour le quitter peu après. Une quatrième personne s'est jointe à l'équipe au début de mai 2008. Elle a assumé les responsabilités du poste jusqu'en octobre 2009, moment de la dernière collecte de données.

5.3. Recrutement et rétention des participants

Le plan de travail initial prévoyait le recrutement de participants répartis dans cinq communautés. Dans quatre des cinq communautés, la SRSA a recruté des participants pour les trois groupes expérimentaux (soit le groupe programme, le groupe témoin en garderie et le groupe témoin hors garderie). Dans la cinquième communauté, des participants ont été recrutés pour deux groupes expérimentaux (soit le groupe programme et le groupe témoin hors garderie) puisque cette communauté n'offrait pas la possibilité de recruter des enfants pour le groupe témoin en garderie.

La période de recrutement s’est étendue de mai à octobre 2007. La cible initiale de recrutement dans quatre communautés était de 25 enfants par groupe expérimental, soit un total de 75 familles participantes. La cible initiale de recrutement dans la cinquième communauté était de 25 enfants par groupe expérimental, soit un total de 50 familles participantes. En juillet 2007, deux des communautés accusaient un retard dans le recrutement par rapport aux autres communautés ayant les mêmes paramètres de recrutement. En conséquence, la SRSA a examiné à nouveau le potentiel de recrutement dans ces communautés et a constaté qu’il était improbable d’atteindre le nombre d’enfants prévu. Dans l’une des communautés, les cibles de recrutement ont dû être révisées à la baisse en raison : (1) d’un bassin de population d’enfants âgés de trois ans plus petit qu’anticipé; et (2) des difficultés à rejoindre la population visée. Les nouvelles cibles de recrutement dans cette communauté ont été fixées autour de 60 à 65 participants, soit un minimum de 20 enfants dans chacun des trois groupes expérimentaux. Dans l’autre communauté, la SRSA a dû également réduire la cible de recrutement pour deux raisons : le recrutement des participants du groupe témoin hors garderie s’est avéré difficile et la garderie programme n’offrait pas le potentiel de recrutement espéré. Les nouvelles cibles fixées étaient de 15 enfants pour le groupe programme et 15 enfants pour le groupe témoin hors garderie.

Pour arriver à un taux de participation permettant d’obtenir la puissance statistique requise pour dégager de l’étude des résultats fiables, la SRSA a recruté une sixième communauté. Les cibles de recrutement dans la sixième communauté ont été établies en fonction du manque à gagner dans les autres communautés. Spécifiquement, la SRSA a misé sur le recrutement de 15 enfants dans le groupe programme, 15 enfants dans le groupe témoin en garderie et 20 enfants dans le groupe témoin hors garderie, pour un total de 50 enfants participants.

Le tableau 5.1 présente le nombre d’enfants recrutés dans chaque communauté participante au 31 octobre 2007. On y observe également un taux moyen de rétention dans le projet de 89 % au 31 octobre 2009. Les raisons du retrait du projet étaient, pour la plupart, liées au déménagement de la famille ou à des raisons personnelles.

Tableau 5.1 : Nombre d’enfants recrutés et taux de rétention par communauté

	Cornwall	Durham	Edmonton	Edmundston	Orléans	Saint-Jean
Nombre d’enfants dans le G1	22	18	14	19	18	23
Nombre d’enfants dans le G2	32	15	14	32	20	-----
Nombre d’enfants dans le G3	17	8	10	34	19	10
<i>Nombre total d’enfants au 31 octobre 2007</i>	71	41	38	85	57	33
<i>Pourcentage de rétention au 31 octobre 2009</i>	96 %	85 %	79 %	98 %	95 %	82 %

*Note : G1 signifie le groupe programme, G2 le groupe témoin en garderie et G3 le groupe témoin hors garderie.

5.4. Calendrier de prestation du programme

Alberta

Edmonton

Le nouveau programme préscolaire a été livré dans deux classes à Edmonton au cours de la première année du projet. Dès le début, cette garderie a été témoin d'un taux de roulement élevé d'éducatrices, ce qui a quelque peu perturbé la prestation du programme tout au long des deux années. On observait dans l'une des classes la présence d'un environnement d'apprentissage de qualité tandis que, dans l'autre classe, le déroulement des activités n'était pas optimal tant au niveau de la structure qu'au niveau de l'exposition au français. Au mois de mai 2008, la coordonnatrice communautaire nota qu'à l'exception d'une seule éducatrice, les éducatrices qui livraient le programme en garderie étaient toutes nouvelles et n'avaient pas bénéficié de la formation de base. Devant ce constat, la formatrice donna une formation de base aux éducatrices à la fin de mai 2008. Une nouvelle formation a dû être à nouveau offerte en septembre 2008 alors que tous les enfants du groupe programme se sont trouvés regroupés dans une même salle de classe avec une équipe de deux nouvelles éducatrices.

Malheureusement, le personnel de la garderie a continué de vivre des changements importants dans les mois suivants. L'instabilité du personnel a entravé le travail d'équipe des éducatrices formées au nouveau programme en garderie à un point tel que la prestation de ce dernier n'était toujours pas réussie à l'automne 2008, soit la deuxième année du projet. Face à cette situation, la SRSA a pris la décision de ne pas poursuivre les tentatives de mise en œuvre dans cette communauté. Par conséquent, les enfants du groupe programme ont reçu un traitement similaire à celui des enfants des groupes témoins.

Nouveau-Brunswick

Edmundston

La prestation du programme en garderie s'est déroulée sur une période de deux ans et ce, à temps plein. Le programme testé a débuté en septembre 2007 et a été livré dans trois différentes classes de la garderie offrant le programme. L'équipe d'éducatrices qui ont été formées pour offrir le programme est restée stable durant la première année de mise en œuvre. Durant la deuxième année du projet, il y eut quelques changements dans la composition de l'équipe d'éducatrices responsables de la livraison du programme en garderie. La formatrice a offert une formation de base à deux nouvelles éducatrices au mois d'août 2008. La composition de l'équipe d'éducatrices est restée stable au cours de la deuxième année de mise en œuvre. Notons que les enfants du groupe programme n'ont pas été exposés au programme pendant la période estivale (juillet et août) des deux années, lorsque les éducatrices formées pour offrir le nouveau programme préscolaire étaient en vacances. Le programme en garderie a pris fin en juin 2009.

Saint-Jean

Le programme en garderie a été dispensé sur une période de deux ans et ce, à temps plein. Le programme testé a débuté en septembre 2007 et sa prestation a eu lieu dans des locaux temporaires jusqu'à ce que la garderie occupe ses locaux nouvellement rénovés au mois de

novembre 2007. Le programme en garderie a été livré dans quatre classes de la garderie par quatre éducatrices. Il est à noter qu'une des éducatrices formées pour livrer le nouveau programme préscolaire a dû quitter son emploi avant le début de sa prestation. Cette éducatrice a été remplacée par une aide-éducatrice, qui, bien que n'ayant pas reçu la formation de base du nouveau programme préscolaire, bénéficiait de l'encadrement des autres éducatrices formées.

Deux des éducatrices formées et deux nouvelles éducatrices ont donné le programme lors de la deuxième année du projet Capacité d'apprentissage. Les nouvelles éducatrices ont bénéficié d'une petite formation en septembre 2008. Il faut noter que durant la période estivale de 2008 et de 2009, la prestation du programme a été sporadique en raison des vacances des éducatrices formées, du regroupement des enfants de différentes classes et de l'absence prolongée de certains enfants inscrits au groupe programme.

Ontario

Cornwall

La prestation du programme en garderie s'est déroulée sur une période de deux ans, soit à temps plein la première année et à temps partiel la deuxième année. La livraison du programme a débuté en août 2007. Au cours de la première année du projet, le programme en garderie a été livré dans deux classes de la garderie programme par deux éducatrices et une aide-éducatrice. En septembre 2008, la majorité des enfants du groupe programme ont été inscrits à la maternelle à temps partiel.

L'arrivée de l'année scolaire 2008-2009 a vu des changements dans l'affectation des éducatrices. Une seule des éducatrices qui travaillaient à la garderie programme la première année est restée dans cette garderie. Les deux nouvelles éducatrices ont donc reçu une formation de base au mois d'octobre 2008.

Le nouveau programme préscolaire a officiellement pris fin à la fin du mois d'août 2009. Toutefois, la programmation estivale a été perturbée en raison des vacances des éducatrices formées, du regroupement des enfants de différentes classes et de l'absence prolongée de certains enfants inscrits au groupe programme.

Durham

Le programme en garderie a débuté en septembre 2007 et a duré un an. Les enfants participaient au programme à temps plein. Le programme se donnait dans une classe de la garderie et était offert par un éducateur et une aide-éducatrice. En septembre 2008, la plupart des enfants du groupe programme ont été inscrits à la maternelle à temps plein. Un petit nombre d'enfants ont continué d'aller à la garderie programme et par conséquent, ont été exposés au programme pendant une deuxième année. L'équipe d'éducateurs est restée en fonction auprès des enfants du groupe programme jusqu'à la fin de la prestation du programme, fin juillet 2009.

Orléans

Le programme en garderie a démarré en octobre 2007 à Orléans et a duré un an. Deux éducatrices et deux aides-éducatrices ont livré le programme à temps plein dans deux classes de la garderie. En septembre 2008, la livraison du programme a cessé puisque tous les enfants du

groupe programme étaient inscrits à la maternelle à temps plein. Par ailleurs, un grand nombre d'enfants à Orléans n'ont pas participé au programme préscolaire au cours des mois de juillet et d'août 2008 parce qu'ils étaient retirés de la garderie pour l'été. Ainsi, on estime que la prestation du programme s'est terminée en juin 2008.

5.5. Collecte des données

La collecte de données du projet Capacité d'apprentissage comprend l'assiduité en garderie, aux Ateliers familles et au Centre de ressources, le recueil des grilles thématiques du nouveau programme préscolaire, les observations aux garderies programme et aux Ateliers familles, ainsi que les évaluations auprès des enfants et les sondages auprès des parents. Les collectes de données se sont déroulées sans embûche dans cinq des six communautés participantes.

L'exception est Edmonton où les observations de la garderie programme ont été trop sporadiques et incomplètes pour servir à décrire en détail la mise en œuvre. L'absence d'une coordonnatrice de janvier à avril 2008 et le taux de roulement élevé du personnel ont tous deux nui à la tenue de ces observations. Concernant le volet Ateliers familles, malgré l'absence de certaines observations, un nombre suffisant de données a été collecté pour évaluer le niveau de qualité et de fidélité de sa mise en œuvre.

Dans les six communautés, le taux de réponse des évaluations auprès des enfants et des sondages auprès des parents est demeuré très élevé tout au long du projet, atteignant 90 % à 100 %.

5.6. Les éléments de succès et les défis de la mise en œuvre du projet Capacité d'apprentissage dans les communautés

Cette section présente les principaux éléments de succès et les défis de la mise en œuvre du projet Capacité d'apprentissage. Parmi les éléments de succès, notons l'ouverture des éducatrices et de l'administration des garderies face au nouveau programme. Le projet a aussi bénéficié d'un bon taux de recrutement grâce à l'enthousiasme et au soutien des éducatrices de la garderie programme et des coordonnatrices des garderies témoins. Un bon taux de rétention des participants, l'engagement continu de la part de la coordonnatrice communautaire et de l'organisme champion, ainsi qu'une stabilité organisationnelle au sein de la garderie programme ont facilité la mise en œuvre du projet Capacité d'apprentissage. Les éducatrices et les coordonnatrices des garderies ont bien aimé la formation de base et les formations de suivi, de même que les rétroactions données par la formatrice à chacune des rencontres. Le programme en garderie était bien ancré en raison du fait que les éducatrices étaient réceptives aux changements proposés et connaissaient le principe des centres d'apprentissage.

Quant aux défis rencontrés, notons que plusieurs d'entre eux étaient propres à certaines provinces. Ainsi, en Ontario, la difficulté principale provenait des responsables de certains conseils scolaires qui résistaient à l'implantation du projet Capacité d'apprentissage. En effet, certaines garderies du groupe programme se trouvaient au sein d'un conseil scolaire alors que les garderies du groupe témoin se trouvaient dans des écoles relevant d'un autre conseil scolaire desservant la même région, créant ainsi des tensions⁵. Cette situation a nécessité

⁵ La structure de financement de l'éducation des francophones dans la province de l'Ontario se fonde sur la fusion de conseils de langue française. On compte quatre conseils publics de langue française et huit conseils catholiques de langue française. Chaque conseil reçoit un certain montant selon une formule complexe axée sur le nombre et les besoins des élèves inscrits. Cette

plusieurs rencontres et discussions avec les conseils scolaires dans lesquels se retrouvaient les garderies du groupe témoin avant qu'ils acceptent la participation de ces dernières dans le projet⁶. Ces ententes étaient également importantes pour que les évaluateurs puissent évaluer les enfants du groupe témoin dans les écoles et que les coordonnatrices y effectuent les observations dans les classes. Une fois les ententes conclues, les enseignantes, les éducatrices et les directions d'école ont été réceptives envers la coordonnatrice communautaire et les évaluateurs.

En ce qui concerne le Nouveau-Brunswick, le ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick a annoncé en juin 2008 sa nouvelle stratégie décennale visant la petite enfance (documents de référence : *Être prêt pour la réussite : Stratégie décennale pour la petite enfance au Nouveau-Brunswick et Plan d'action de la stratégie pour la petite enfance 2008–2009*). Selon le plan de travail du ministère, les membres du personnel des garderies réglementées devaient suivre, à compter de septembre 2008, une formation sur un nouveau programme éducatif développé par la province. Le plan de travail prévoyait également, selon la porte-parole du ministère, une mise en œuvre graduelle du nouveau programme éducatif à compter de janvier 2009 en vue d'une implantation obligatoire et complète prévue en septembre 2009. La coordonnatrice communautaire, la SRSA, RHDCC et le ministère du Développement social du Nouveau-Brunswick ont participé activement à des échanges d'information aboutissant à la décision du ministère, en décembre 2008, de permettre la continuation de la prestation du programme testé par le projet Capacité d'apprentissage dans les classes des garderies programme jusqu'à la fin juin 2009. Dans les faits, un retard dans la mise en œuvre du nouveau curriculum provincial dans les garderies de la province a fait en sorte que le programme en garderie a pu se poursuivre à Saint-Jean jusqu'à la fin du mois d'août 2009 et à Edmundston jusqu'à la fin du mois de juin 2009⁷.

Les communautés du Nouveau-Brunswick ont également vu l'apparition d'une deuxième initiative menée, cette fois, par le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. En effet, ce ministère a annoncé au printemps 2007 qu'il ferait un dépistage obligatoire de tous les enfants âgés de quatre ans de la province. Ce dépistage se ferait au moyen d'une version actualisée de l'outil utilisé dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage pour mesurer le développement des enfants. De plus, le ministère de l'Éducation prévoyait communiquer les résultats de l'ÉPE-AD aux parents et inviter les parents d'enfants identifiés comme à risque à participer à des ateliers pour mieux préparer ces derniers à l'entrée scolaire. Ce plan de travail du ministère avait deux conséquences importantes pour les participants au projet Capacité d'apprentissage. D'abord, l'évaluation réalisée à l'automne 2008 par le ministère de l'Éducation correspondait au moment de l'évaluation des enfants du projet Capacité d'apprentissage. Les enfants du projet auraient donc eu deux évaluations au même moment, la première évaluation pour satisfaire les besoins du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick et la deuxième, pour satisfaire les besoins du projet Capacité d'apprentissage. Afin d'éviter une double évaluation des enfants inscrits au projet, RHDCC s'est entendu avec le ministère de l'Éducation pour que la SRSA

situation met en concurrence des écoles relevant de différents conseils scolaires lorsque ces dernières sont installées dans le même quartier.

⁶ À ce moment, le personnel des garderies était géré par des pourvoyeurs de services de garde. Les conseils scolaires faisaient un achat de services de garde des pourvoyeurs autant au niveau des effectifs humains requis par une garderie desservant des enfants d'âge préscolaire que pour les services parascolaires de garde. Toutefois, les garderies se retrouvaient dans les locaux du conseil scolaire ce qui rendait impératif l'obtention de la coopération de la part des conseils scolaires dans lesquels se retrouvaient les garderies témoins.

⁷ Les éducatrices de la garderie programme à Edmundston sont habituellement en congé durant les mois de juillet et août.

partage les résultats de l'évaluation des enfants inscrits au projet avec le ministère de l'Éducation. Le partage des résultats de l'évaluation a nécessité la signature, par les parents, d'un nouveau formulaire de consentement éclairé. Seul un parent a refusé de signer ce formulaire. Ensuite, la participation des parents à des ateliers organisés par le ministère pouvait possiblement biaiser les gestes et actions des parents des groupes témoins. En conséquence, l'entente entre RHDC et le ministère de l'Éducation stipulait que la SRSA serait informée du nom des enfants faisant l'objet d'interventions ciblées, de la nature de ces interventions, du contenu des ateliers offerts par le ministère ainsi que de l'assiduité des parents à ces ateliers. Ces données ont été prises en considération lors des analyses d'impact du programme testé.

Le recrutement des participants du projet Capacité d'apprentissage présentait d'emblée plusieurs défis importants : le tiers de la population ciblée était non captif (p. ex., les enfants du groupe témoin hors garderie ne participaient pas tous dans des activités organisées); le recrutement se faisait mieux individuellement (nécessité de discuter avec chaque parent); et la population ciblée était très spécifique en termes d'âge et de langue (c'est-à-dire, des enfants ayants droit, nés en 2004 ou en janvier 2005). Dans les communautés francophones très minoritaires (c'est-à-dire, là où les francophones comptent pour moins de 5 % de la population), le bassin très petit de la population rendait la tâche de recruter des participants encore plus ardue. Ces défis ont nécessité une surveillance accrue de la SRSA afin d'assurer l'atteinte des objectifs de recrutement. À la fin du mois de juin 2007, le projet Capacité d'apprentissage n'avait atteint que 50 % de sa cible de recrutement. L'examen par la SRSA de la capacité des garderies programme et témoins dans trois communautés rendait douteuse l'atteinte des cibles de recrutement au projet Capacité d'apprentissage. En outre, le recrutement du groupe témoin hors garderie présentait des défis importants dans deux communautés. Devant ces constats, la SRSA et RHDC ont décidé, lors d'une réunion en juillet 2007, d'ajouter une sixième communauté au projet Capacité d'apprentissage. Cette décision s'est fondée sur la nécessité d'obtenir la puissance statistique requise pour dégager de l'étude des résultats d'impact fiables.

La SRSA a alors communiqué avec l'organisme demandeur d'une des communautés afin d'explorer la possibilité d'ouvrir un sixième site. Le choix s'est arrêté sur un pourvoyeur de services de garde à Orléans qui présentait plusieurs avantages. L'agence, située près du bureau de la SRSA à Ottawa, fournissait des services de garde dans plusieurs sites. Une des garderies pouvait accueillir 24 enfants du groupe d'âge ciblé par le projet Capacité d'apprentissage. Ensuite, la communauté avait un bon bassin de jeunes familles francophones. De plus, le pourvoyeur de services de garde était familier avec le projet Capacité d'apprentissage puisqu'il avait participé à une petite étude pilote portant sur l'outil de mesure du développement des enfants. Le recrutement dans cette sixième communauté a permis l'atteinte des objectifs de recrutement au projet.

Enfin, l'une des plus grandes entraves à la bonne mise en œuvre du programme dans les garderies a été le roulement continu des employés de certaines garderies (tant de la part de la direction de la garderie que des éducatrices). Ce roulement élevé du personnel a nécessité la livraison de plusieurs formations de base aux éducatrices et/ou à la direction de la garderie. Dans certaines communautés, le travail d'équipe si nécessaire à la planification du programme a également été freiné pour diverses raisons telles que l'absence de temps alloué par l'administration pour la planification durant les heures de travail. Finalement, soulignons que le manque de personnel, le manque de soutien à la formatrice pour le réaménagement des locaux ou pour la formation continue des éducatrices, la présence de tensions entre la direction et son

personnel et la barrière langagière de certaines des éducatrices et/ou de la direction de la garderie n'ont pas permis la prestation du programme de manière satisfaisante dans l'une des garderies.

6. Méthodologie employée pour évaluer la mise en œuvre

6.1. MODÈLE D'ANALYSE DES DONNÉES QUALITATIVES POUR L'ÉVALUATION DE LA MISE EN ŒUVRE

Le milieu de la recherche nous a traditionnellement habitués à l'évaluation des effets d'une action dans des conditions contrôlées comme dans le cas des situations en laboratoire. Les éléments à recueillir y sont clairement précisés et la collecte de données suit une procédure systématique (*efficacy assessment*). Contrairement à ce genre de recherche, l'évaluation d'un programme appliqué en milieu naturel (*effectiveness assessment*) comporte des particularités qui, si elles ne sont pas prises en considération, peuvent nuire autant à la collecte qu'à l'analyse des résultats (Dane et Schneider, 1998; Fitzgerald et Rasheed, 1998; Gilliam, Ripple, Zigler, et Leiter, 2000). Durlak et DuPre (2008) ont analysé les données de cinq méta-analyses ayant porté sur l'impact qu'a la mise en œuvre sur les effets d'une intervention. Ils en ont conclu que lorsque des résultats tiennent compte du degré de mise en œuvre d'une intervention, la taille de l'effet est de deux à trois fois plus grande que lorsque la mise en œuvre n'a pas été prise en considération. Ces résultats soutiennent l'importance de bien documenter et de mesurer le degré de mise en œuvre d'un programme qu'on évalue. Une évaluation rigoureuse de l'implantation d'un programme devient primordiale dans le contexte où l'intervention à l'étude informera des pratiques, voire des politiques à venir. Les résultats alors obtenus doivent être mis en relation étroite tant avec la quantité que la qualité des services obtenus par la population, en plus de prendre en compte d'autres facteurs comme les ajustements qui ont été nécessaires afin de s'adapter au milieu évalué.

L'importance d'évaluer l'implantation d'un programme n'est donc plus à débattre. Plusieurs recherches ont montré l'effet modérateur de différentes composantes de l'implantation sur le lien entre l'intervention et ses effets. Ainsi, Charlebois et ses collègues (2004) ont démontré que l'intensité d'une intervention auprès de jeunes enfants (aussi appelée le « dosage » d'une intervention) est en lien avec les changements observés chez les enfants en fin de programme. Les enfants ayant été exposés à un plus grand nombre d'ateliers montraient davantage de comportements recherchés par l'intervention (dans ce cas-ci une amélioration plus marquée du comportement et de meilleures aptitudes scolaires).

Une autre étude effectuée cette fois dans le cadre du programme *Fast Track* montre un lien entre la qualité de l'implantation et les effets du programme sur la population cible (Conduct Problems Prevention Research Group, 1999). Dans cette étude, les enseignants ayant démontré une meilleure compréhension des concepts clés de l'intervention et une meilleure application de ceux-ci ont vu le niveau d'agressivité des enfants dans leur classe diminuer de façon significative comparativement aux enfants des classes où les enseignants avaient moins bien intégré les notions promues par l'intervention. Dans cette étude, l'effet de la qualité de l'implantation s'est avéré plus important que l'effet attribuable à l'intensité de l'intervention.

Il existe un grand nombre de facteurs qui qualifient le degré de mise en œuvre d'un programme. Le premier modèle à avoir structuré ces facteurs est celui de Dane et Schneider (1998). Ce modèle permet de vérifier l'intégrité d'un programme, selon les cinq dimensions

suivantes : la **fidélité**, c'est-à-dire la correspondance entre l'intervention appliquée et le programme planifié; la **qualité de l'implantation** du programme, par exemple le degré de préparation et d'enthousiasme de l'animateur; le **dosage**, soit l'exposition des participants au programme; la **participation**, c'est-à-dire la réponse des participants au programme, mesurée par leur degré de participation et leur enthousiasme; et finalement, la **différenciation entre le programme implanté et les autres interventions** (soit le nouvel apport du programme par rapport à ce qui se fait déjà).

Deux autres études ont suggéré d'ajouter des éléments supplémentaires à ce modèle. Carroll et ses collègues (2007) proposent d'inclure la complexité du programme et les **stratégies qui facilitent la mise en œuvre**. Durlak et DuPre (2008) incluent ces facteurs dans la liste des dimensions qui influencent la mise en œuvre, et proposent plutôt le suivi du groupe témoin, l'étude de la portée du programme et l'adaptation du programme comme des aspects de la mise en œuvre. Une dernière dimension ajoutée dans le modèle concerne les **retombées perçues auprès des participants**. Nous avons inclus cette dimension étant donné qu'elle nous renseigne sur les bénéfices perçus par les acteurs impliqués dans le programme. Cette perception aura des répercussions sur la volonté d'assurer la pérennité de l'intervention.

Peu d'études se sont penchées sur l'ensemble de ces composantes pour mesurer l'implantation d'une intervention. Ainsi, une méta-analyse portant sur l'évaluation de programmes a fait état du peu d'attention accordée à l'évaluation de l'implantation. Sur un total de 162 études recensées, seulement 5 avaient mis leurs résultats en lien avec au moins deux dimensions de l'implantation (Dane et Schneider, 1998). De la même façon, Domitrovich et Greenberg (2000) ont revu l'évaluation de 34 programmes de prévention de la santé mentale chez les enfants d'âge scolaire. De ces programmes, aucun n'a examiné plus de deux dimensions de l'implantation. Parallèlement, les données de la méta-analyse de Durlak et DuPre (2008) portant sur des programmes de prévention s'adressant aux enfants et aux adolescents démontrent que la majorité des 59 études examinées n'ont mesuré la mise en œuvre qu'à partir de la fidélité et du dosage de l'intervention. Moins du tiers des études ont pris deux éléments ou moins de la mise en œuvre en considération. Un travail important reste donc à faire afin d'évaluer de meilleure façon la mise en œuvre des programmes.

6.2. OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage, une panoplie d'outils de nature autant quantitative que qualitative ont permis de recueillir de l'information sur la mise en œuvre du programme testé auprès d'une grande diversité de gens.

6.2.1. Étude de la mise en œuvre du volet en garderie

L'étude de la mise en œuvre permet de repérer les écarts entre la théorie et la pratique, les goulots d'étranglement ou autres problèmes dans la mise en œuvre nécessitant d'être rectifiés, les éléments sous-utilisés du programme ainsi que le mouvement des participants entre les éléments du programme. Elle permet également de relever les différences et les similitudes dans la prestation du programme dans les six garderies programme en plus de faire des analyses comparatives entre le programme testé et ceux livrés dans les garderies témoins. Plusieurs mesures sont utilisées, chacune complétant l'autre au niveau du type de renseignement

recherché, du niveau de détails et de la source de l'information. Cette façon de faire permet d'arriver à une triangulation de l'information provenant de diverses perspectives, tantôt celle de l'éducatrice, tantôt celle de l'observateur, ou encore celle de la formatrice. Les sections ci-dessous rapportent, respectivement, le détail des instruments de mesure développés pour évaluer la mise en œuvre du programme en garderie, dont la grille des observations en garderie, le protocole d'entrevue en profondeur des éducatrices, le journal de bord des éducatrices et l'assiduité des enfants à la garderie.

Grille d'observations en garderie

Le but des observations en garderie était de recueillir des données pertinentes sur la prestation du programme (telle que définie par les objectifs du projet Capacité d'apprentissage). Selon Durlak et DuPre (2008), les mesures d'observations sont plus susceptibles d'être reliées aux résultats de l'intervention que les mesures auto-rapportées. Un des premiers éléments à observer concerne la fidélité de la mise en œuvre du programme. Il s'agit de s'assurer que l'ensemble des éléments essentiels du programme a été mis en place dans les garderies. Le protocole d'observation demandait donc aux observatrices de vérifier la présence de certains éléments propres au programme testé (comme la présence d'une grille de planification visible pour les parents ou encore la présence d'une routine imagée décrivant aux enfants le déroulement de la journée). Les observatrices devaient également décrire le déroulement des activités, en plus de nous informer sur la réaction des enfants lors des différentes activités.

Les observations ont également permis d'obtenir des renseignements sur la qualité des différents milieux de garde des enfants. À cette fin, certaines sous-échelles ont été empruntées de l'échelle la plus utilisée dans les études passées pour évaluer la qualité des milieux de garde en Amérique du Nord, soit la *Early Childhood Environment Rating Scale*, version révisée, ou l'*ECERS-R* (Harms, Clifford, et Cryier, 1998). Sa version française, l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire – révisée (ÉÉEP-R), est un instrument validé pour évaluer la qualité des services de garde telle que définie par les spécialistes en éducation à la petite enfance de la *National Association for the Education of Young Children* (NAEYC). Les critères d'accréditation définis dans les années 80 par la NAEYC sont basés sur les connaissances scientifiques des facteurs influant sur le développement physique, social, intellectuel et émotionnel des jeunes enfants (National Association for the Education of Young Children, 1984; Bredekamp et Copple, 1999). L'ÉÉEP-R a été utilisée à plusieurs reprises dans des projets francophones pour évaluer la qualité des services de garde. Cette échelle, dont la fiabilité mesurée en termes de validité interne et de fidélité est bien établie, mesure les multiples dimensions d'une garderie qui contribuent à sa qualité globale. Les dimensions couvertes par l'ÉÉEP-R incluent à la fois des aspects structurels et de processus présents dans la garderie.

La qualité est habituellement mesurée selon deux dimensions : la qualité structurelle et la qualité des processus. La qualité structurelle fait référence à un ensemble de règlements mis en place par les lois en vigueur et inclut des éléments comme le ratio enfants/éducatrice, la taille du groupe, le niveau d'éducation du personnel, le taux de roulement du personnel ainsi que la formation continue des éducatrices et leur salaire⁸.

⁸ Plusieurs éléments de ce type de qualité comme le salaire, la formation et le niveau d'éducation sont difficiles à obtenir par observation. Ces informations sont plutôt obtenues par les entrevues en profondeur ou en se référant aux données des éducatrices récoltées lors de la signature du formulaire de consentement.

La qualité des processus renvoie plutôt aux expériences sociales et éducatives des enfants découlant de leurs interactions avec les éducatrices. Cette dimension reconnaît explicitement le rôle important de l'éducatrice dans la création d'un environnement riche et stimulant où les enfants sont incités à apprendre. Certaines études affirment que les interactions impliquant les éducatrices sont l'aspect le plus important d'une bonne qualité en garderie (Committee for Economic Development Research and Policy Committee, 1993).

Dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage, l'étude de la mise en œuvre du programme en garderie a exigé l'utilisation de certains indicateurs représentatifs de la qualité structurelle et des processus. Puisque l'intérêt de l'étude était l'évaluation de processus précis inhérents à la prestation du programme, les observatrices ont rempli uniquement les sous-échelles les plus en lien avec les visées du programme. Comme indicateur général de qualité, les observatrices ont recueilli des informations sur la qualité des espaces intérieurs (éclairage, ventilation et espace pour chaque enfant), sur les éléments en place pour assurer la santé et la sécurité des enfants, sur la qualité de l'accueil des enfants à leur arrivée, de même que sur la qualité de la relation entre l'éducatrice et les enfants.

Afin de mesurer la qualité éducative du milieu de garde, les observatrices ont dû décrire les activités observées, à savoir quelles composantes du développement des enfants y étaient ciblées et quelle était la réaction des enfants lors de l'activité. Une attention particulière a été portée sur l'utilisation de la communication pour favoriser le développement linguistique des enfants. Ainsi, les observations ont permis de remplir les sous-échelles suivantes de l'ÉÉEP-R : Utilisation du langage spontané, Soutien à la communication chez les enfants, et Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement ou Raisonnement. Étant donné la place importante que le programme faisait à l'exposition des enfants à la lecture, la sous-échelle Livres et images a également été remplie.

Il a été décidé au début du projet Capacité d'apprentissage de ne pas utiliser la grille de l'ÉÉEP-R, puisque ce type d'observations pouvait être perçu comme trop intrusif et nuire à l'obtention de la pleine collaboration des garderies programme et témoins. Rappelons à cet égard les difficultés de recruter les garderies témoins dans certaines communautés (voir section 5.6). Il a donc été décidé que les observatrices prendraient des notes sur les différents éléments de l'ÉÉEP-R pour les sous-catégories ciblées. Préalablement aux observations, chaque observatrice a reçu une formation sur les éléments à observer, ainsi qu'un protocole d'observation détaillé leur rappelant les objectifs de l'observation, les éléments à prendre en note et des exemples concrets de pratiques excellentes, bonnes ou inadéquates. Par la suite, les observations ont été validées en comparant les notes des observatrices à celles de la formatrice et en s'assurant qu'il y avait concordance dans la description de chaque milieu. Les résultats des analyses ont également été présentés aux observatrices afin qu'elles confirment que le portrait de chaque milieu de garde était représentatif.

Afin de compléter le portrait des activités en garderie, plusieurs informations ont été récoltées sur le Cercle d'amis, période durant laquelle les éducatrices du groupe programme devaient lire une histoire aux enfants. Les observations nous renseignent sur le style de lecture pratiqué, à savoir une lecture interactive ou traditionnelle, ainsi que sur l'utilisation de chansons et de comptines en français. Des observations ont également été faites durant les périodes d'activités dirigées et de jeux libres. Les observatrices se sont alors concentrées sur la place laissée aux enfants pour développer leur autonomie et leur créativité.

Les observations ont eu lieu dans les garderies du groupe programme, ainsi que dans les garderies témoins. Ces données nous permettaient de mieux comprendre ce que le programme préscolaire apportait comme nouveauté dans les milieux de garde. Il se pourrait que certaines pratiques soient déjà en place dans les milieux de garde et que le programme ne propose pas de grands changements comparativement à ce qui était déjà en place. Si c'était le cas, il se pourrait que les enfants des deux conditions présentent un développement similaire. La comparaison entre ce qui se fait dans le groupe programme et le groupe témoin en garderie nous permet de vérifier en quoi le programme se démarque des activités prenant place naturellement dans les milieux de garde.

Protocole d'entrevue des éducatrices

Des entrevues ont été effectuées auprès des éducatrices afin de recueillir leurs opinions et leurs expériences sur la mise en œuvre du programme, à savoir sa composante en garderie, de même que son volet d'Ateliers familles pour les éducatrices y ayant participé. Le protocole d'entrevue utilisé se fonde sur une revue de la littérature existante concernant les facteurs pouvant influencer la mise en œuvre d'un programme et qui ne sont pas observables ou mesurables de manière quantitative. Ainsi, les questions d'entrevue visaient à prendre en compte les difficultés encourues par les éducatrices dans l'application des différentes composantes du programme, les ajustements faits, ainsi que l'assimilation et l'intégration dans le quotidien de nouvelles pratiques découlant du programme. Les questions d'entrevue visaient également à obtenir les rétroactions des éducatrices sur la formation et les suivis. Enfin, quelques questions portaient sur l'environnement organisationnel, un élément important à considérer dans l'explication du succès ou de l'échec d'un nouveau programme. En effet, il est bien connu que sans appui ni soutien administratif, l'implantation d'un nouveau programme est souvent vouée à l'échec (Chen, 2005).

Les sous-sections ci-dessous détaillent les modalités d'administration de l'entrevue en profondeur et son contenu.

Entrevue en profondeur : modalités d'administration

Les entrevues auprès des éducatrices responsables d'appliquer le programme ont eu lieu deux fois au cours de la durée du projet Capacité d'apprentissage, et ce, pour les six sites de notre échantillon. Les entrevues ont été enregistrées sous la forme de fichiers audio en format MP3. Les entrevues étaient d'une durée moyenne de 41 minutes, avec un intervalle allant de 22 minutes à 65 minutes. Elles étaient ensuite retranscrites et la transcription a été validée par un juge externe.

Contenu de la grille d'entrevue des éducatrices

La SRSA a construit la grille d'entrevue des éducatrices à partir de la documentation existante concernant les facteurs pouvant nuire à la mise en œuvre d'un programme et qui ne sont pas observables ni mesurables de manière quantitative. Elle permet d'examiner l'appréciation de la formation de base et des visites de suivi, l'expérience des éducatrices quant à l'apprentissage et à la mise en œuvre du nouveau programme, les retombées perçues sur les enfants et sur les parents, de même que la perception des éducatrices quant à leur rôle auprès des enfants. Une emphase est également mise sur l'environnement général de travail. Il est clair que la qualité du programme est influencée par divers facteurs associés à la gestion même de la

garderie, et ces questions ont pour but de donner une voix aux éducatrices à ce sujet. Ainsi, deux questions principales ont été posées à cet égard, à savoir la description des conditions de travail actuelles et celle du soutien des supérieurs immédiats dans la garderie face au nouveau programme.

Journal de bord des éducatrices

Le but du journal de bord était de fournir aux éducatrices un moyen de partager ce qu'elles pensent et ressentent face à la mise en place du programme (les belles découvertes, les frustrations ressenties, etc.). Le journal a été rendu disponible dès le début de la mise en œuvre du volet en garderie. Les informations ont été recueillies de façon ponctuelle, c'est-à-dire que les éducatrices étaient invitées à écrire leurs idées quelques fois par mois. Le journal était confidentiel et rempli de façon anonyme. Pour encourager la participation, les coordonnatrices ont rappelé régulièrement aux éducatrices l'existence du journal de bord. Cette activité facultative a pris la forme de feuilles agrafées, de calepins et de cahiers de notes, selon les communautés. Le journal de bord invitait les éducatrices à partager leurs idées sur quatre thèmes formulés sous forme d'énoncés :

- Ce que j'ai appris et ce que j'ai aimé jusqu'à maintenant du programme en garderie;
- Ce qui a été le plus difficile à mettre en place ou à faire jusqu'à maintenant;
- Mes suggestions pour améliorer le programme;
- J'aimerais ajouter autre chose.

Les informations ont permis d'enrichir les données récoltées par le biais des entrevues auprès des éducatrices.

Assiduité à la garderie

Le nombre d'heures de garde par semaine est une variable importante à prendre en considération si l'on veut mesurer le « dosage » ou le « temps d'exposition » des enfants au programme en vigueur dans les garderies programme et témoins. Cette information était déjà recueillie au moyen du registre des présences et absences utilisé par les garderies. Ainsi, les éducatrices devaient remplir une feuille de présence (avec heures d'arrivée et de départ de chaque enfant) chaque semaine. La SRSA aurait pu utiliser cette feuille pour obtenir l'information sur les enfants participant au projet. Toutefois, le risque que des informations sur des enfants ne participant pas au projet Capacité d'apprentissage soient notées (les parents des enfants ne participant pas au projet Capacité d'apprentissage n'ont jamais donné leur accord pour que cette information soit partagée avec la SRSA) rendait l'utilisation d'une telle feuille inappropriée. Dans le but d'être vigilant à ce sujet, une nouvelle feuille permettant la comptabilisation des présences (moment et durée) a été créée spécifiquement pour le projet Capacité d'apprentissage. Cette feuille de présence incluait seulement le numéro d'identification personnel (NIP) des enfants participant au projet Capacité d'apprentissage et l'espace pour y inscrire les dates et les heures d'arrivée et de départ.

Les coordonnatrices communautaires étaient responsables de se rendre à la garderie pour effectuer la comptabilisation des présences des enfants participant au projet Capacité d'apprentissage deux ou trois fois par mois. Elles transcrivaient les présences enregistrées dans les documents de la garderie sur la feuille de présence du projet Capacité d'apprentissage. Elles

acheminaient par la suite les feuilles de présence dûment remplies au bureau d'Ottawa, sur une base mensuelle.

6.2.2. Étude de la mise en œuvre des Ateliers familles

L'étude de la mise en œuvre des Ateliers familles comprend plusieurs mesures, les unes complétant les autres sur la méthode de collecte des données et la source d'information. Cette façon de faire permet d'arriver à une triangulation de l'information provenant de différentes perspectives, dont celle de l'intervenante auprès des parents, celle de l'intervenante auprès des enfants, celle de l'observateur ou encore celle des parents participant aux ateliers. Les sections ci-dessous rapportent, respectivement, le détail des instruments de mesure développés pour le projet Capacité d'apprentissage, soit la grille d'observation des Ateliers familles, le journal de bord des intervenantes, la grille d'entrevue en profondeur auprès des intervenantes, l'évaluation ponctuelle des parents de chaque atelier, le sondage logistique rempli par les parents, le sondage post-intervention des parents, ainsi que l'assiduité des familles et du personnel aux ateliers.

Grille d'observation des Ateliers familles

Les observations des Ateliers familles ont permis de recueillir des données pertinentes sur la prestation du programme (telle que définie par les objectifs du projet Capacité d'apprentissage et ceux du programme Ateliers familles). Le travail a commencé par une revue de la documentation afin de recenser des outils validés permettant de mesurer le degré de la mise en œuvre du programme Ateliers familles et ses impacts sur les participants.

Pour atteindre les buts du projet Capacité d'apprentissage, une grille semi-structurée a été créée pour guider les caractéristiques à observer, bien que les observations elles-mêmes aient pris la forme de notes informelles. Les renseignements recueillis ont permis d'examiner quels thèmes ont été abordés durant les ateliers, quelles étaient les aptitudes de l'intervenante lors de l'animation des ateliers, et quelles étaient les réactions des parents quant aux différents thèmes abordés durant les ateliers.

Les coordonnatrices communautaires et les membres de l'équipe de recherche de la SRSA étaient responsables d'effectuer les observations lors des ateliers. En reconnaissance de la nouveauté du programme, tous les ateliers ont été observés. Le protocole d'observation se concentrait davantage sur le volet parent que sur les volets enfant ou conjoint.

Journal de bord des intervenantes

Le but du journal de bord des intervenantes s'inscrivait dans la même optique que celui des éducatrices, c'est-à-dire qu'il a servi d'outil de communication entre les intervenantes et l'équipe de recherche de la SRSA. Bien que cette activité soit facultative, les intervenantes étaient fortement encouragées à y inscrire de façon ponctuelle leurs observations et réactions face au déroulement des ateliers. Le journal de bord invitait les intervenantes à partager leurs réactions suite aux ateliers, de même qu'à y inscrire leurs observations quant aux réactions des parents face aux ateliers. Il comportait quatre thèmes formulés sous la forme de sept énoncés :

1. Qu'est-ce qui va bien jusqu'à maintenant dans les Ateliers familles?

2. Qu'est-ce qui est le plus difficile à mettre en place et à faire jusqu'à maintenant dans les Ateliers familles?
3. Qu'est-ce que les parents ont aimé ou apprécié?
4. Qu'est-ce que les parents ont moins aimé?
5. Si j'avais à livrer l'atelier une autre fois, qu'est-ce que je ferais différemment?
6. Mes suggestions pour améliorer le programme (en général)...
7. J'aimerais ajouter autre chose.

Le journal était confidentiel et rempli de façon anonyme. L'intervenante était simplement tenue d'inscrire le nom de la communauté, la date de l'atelier pour lequel le journal était rempli et le groupe qu'elle animait (parents ou enfants).

Grille d'entrevue des intervenantes

Le but de l'entrevue des intervenantes était de recueillir leurs opinions et suggestions afin d'améliorer le programme et de voir les aspects qui ont bien fonctionné et ceux qui ont été plus difficiles à mettre en pratique. En l'absence de grilles d'entrevue valides et/ou publiées, la SRSA a développé une grille d'entrevue en grande partie fondée sur la grille d'entrevue utilisée pour les éducatrices. Les questions incluses dans la grille proviennent également d'outils élaborés dans le cadre d'autres projets de recherche effectués à la SRSA et à l'Université d'Ottawa. Enfin, certaines questions s'inspiraient du manuel de formation du programme Ateliers familles.

Entrevue en profondeur : modalités d'administration

Toutes les intervenantes auprès des parents, de même que quelques intervenantes auprès des enfants, ont été invitées à prendre part à une entrevue une ou deux semaines suivant la fin des ateliers. Cette décision a été prise en reconnaissance du fait que ce programme est nouveau et vise principalement les parents, d'où l'importance d'interviewer toutes les intervenantes auprès des parents. Les entrevues ont été enregistrées sous la forme de fichiers audio en format MP3. Elles ont toutes été menées soit en personne ou au téléphone. Les entrevues avec les intervenantes auprès des parents ont duré en moyenne 1 heure 8 minutes (allant de 47 minutes à 1 heure 35 minutes). Les entrevues avec les intervenantes auprès des enfants étaient, quant à elles, d'une durée moyenne de 48 minutes (allant de 19 minutes à 1 heure 9 minutes). Par la suite, elles ont été enregistrées et retranscrites, et ce, avec le consentement des répondantes. La transcription a été, par la suite, validée par un juge externe.

Contenu de la grille d'entrevue des intervenantes

La SRSA a construit la grille d'entrevue des intervenantes de façon à capter les facteurs pouvant influencer sur la mise en œuvre d'un programme qui ne sont pas observables ni quantifiables. La grille d'entrevue permettait d'examiner les points suivants :

- Les connaissances au sujet du projet Capacité d'apprentissage, des programmes d'alphabétisation familiale et du programme des Ateliers familles;
- Les réactions initiales face au programme des Ateliers familles;
- La mise en œuvre et la logistique des ateliers (c.-à-d., l'organisation, la durée et le format de l'atelier; les obstacles et défis rencontrés; les avantages et inconvénients

- relatifs à la prestation de chaque volet — parent, enfant et conjoint; la pertinence du matériel fourni);
- Le contenu du programme (c.-à-d., la pertinence pour les parents; la pertinence du contenu pour les enfants; l'utilité du matériel distribué aux parents);
 - La formation et le soutien (c.-à-d., la pertinence de la formation de base; les besoins en matière de consultations et l'identification des ressources supplémentaires consultées);
 - Les impacts du programme sur l'intervenante au niveau professionnel; et
 - Les impacts du programme, observés par les intervenantes ou rapportés par les parents, sur les croyances, attitudes et habitudes parentales.

Évaluation ponctuelle des parents de chaque atelier

Les parents étaient encouragés à remplir une courte appréciation du contenu de l'atelier. L'évaluation ponctuelle recueillait les réactions des parents sur ce qu'ils avaient aimé dans chaque atelier, ce qu'ils avaient moins aimé ou trouvé utile, et ce qu'ils auraient aimé connaître davantage. Le but de cette évaluation ponctuelle était d'informer les intervenantes et l'équipe de recherche de la SRSA des réactions des parents permettant ainsi de faire des ajustements appropriés lors du prochain atelier. Par exemple, si plusieurs parents signalaient vouloir en connaître davantage sur un certain thème, l'intervenante pouvait fournir des références ou des ressources lors du prochain atelier. L'évaluation ponctuelle était administrée à la fin de chaque atelier et exigeait environ 5 minutes pour répondre.

Sondage logistique rempli par les parents

Lors du dernier atelier, les parents ont rempli un court sondage logistique portant sur le calendrier des ateliers et leur déroulement, l'animation de l'intervenante, les aspects appréciés, le contenu des ateliers, et les réactions des parents face aux ateliers. Le but de ce sondage logistique était d'informer la prestation de nouvelles séries d'ateliers au niveau de la logistique, de leur déroulement et du contenu abordé. Notons que ce sondage était rempli de façon anonyme afin d'encourager les parents à être honnêtes dans leurs rétroactions. Ce sondage, d'une quinzaine de questions, prenait environ 15 minutes à remplir. Il était administré au début du dernier atelier aux parents présents. Il s'ensuit que les parents absents au dixième atelier n'ont pas rempli ce sondage. Précisons que certaines des questions du sondage logistique ont été reprises dans le sondage post-intervention en raison de leur importance pour connaître l'impact des ateliers sur les parents et pour améliorer le programme des Ateliers familles.

Sondage post-intervention des parents

Les parents ont été invités à répondre à des questions suite aux ateliers lors d'un sondage post-intervention. Pour les besoins de l'étude de la mise en œuvre, deux versions du sondage post-intervention ont été créées : l'une adressée aux parents participants (soient ceux ayant assisté à trois ateliers ou plus) et l'autre ciblant les parents non participants (soient ceux ayant participé à deux ateliers ou moins). La règle de trois ateliers ou plus pour créer un premier groupe identifié comme participant aux ateliers a été établie de façon arbitraire. On avait estimé qu'à compter de trois ateliers, les parents auraient une assez bonne idée du déroulement d'un atelier et de son contenu pour être à même de donner des rétroactions éclairées sur ces aspects.

D'intérêt particulier pour l'étude de la mise en œuvre des ateliers familles, le sondage post-intervention comprenait des questions sur l'expérience des parents participant aux Ateliers familles (p. ex., retombées des ateliers au niveau des habitudes quotidiennes des parents; suggestions ou commentaires pour améliorer le programme; facilitateurs ou obstacles à la participation) tandis que les non-participants aux ateliers devaient répondre à des questions visant à cerner les thèmes d'intérêt ainsi que les raisons sous-jacentes à leur non-participation (p. ex., quels sujets du développement de l'enfant et de la préparation à l'école les parents non participants auraient-ils aimé aborder; suggestions ou commentaires pour améliorer le programme; facilitateurs ou obstacles à la participation). La mise en œuvre du programme a donc été documentée par ces réponses, qui ont fourni des explications sur les obstacles ou les motifs favorisant ou non la participation des parents aux ateliers. Les réponses ont également servi à informer les changements à apporter tant au niveau des thèmes abordés qu'au niveau du déroulement des ateliers afin d'encourager une plus grande participation des parents.

Assiduité aux Ateliers familles

Le nombre de séances auxquelles chacune des familles a assisté est une variable importante à prendre en considération si l'on veut mesurer le « dosage » ou le « temps d'exposition » des parents au programme. Les coordonnatrices communautaires étaient responsables de recueillir cette information. L'assiduité était notée pour les parents, les enfants, les intervenantes auprès des parents, les intervenantes auprès des enfants, les aides intervenantes et toute autre personne impliquée dans la prestation des services. L'assiduité des personnes responsables de la prestation des services était importante à considérer puisque leur présence assurait une continuité dans les relations intervenantes-participants et une certaine stabilité dans la prestation des services.

6.3. MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES

6.3.1. Stratégies d'analyse

L'analyse des données s'inspire de la méthodologie de la théorisation ancrée, telle que présentée par Strauss et Corbin (1998). Cette méthodologie permet d'étudier un objet complexe et de comprendre comment il s'insère dans une réalité donnée. Il est ainsi possible d'organiser les données et d'en dégager un sens, tout en restant très près des propos recueillis lors des entrevues ou des réponses à des questions ouvertes. Par ailleurs, la théorisation ancrée accorde une importance particulière au contexte social dans lequel s'inscrit l'objet étudié (Laperrière, 1997).

Le logiciel N-Vivo a été utilisé afin de faciliter la gestion du matériel recueilli. Les données ont été analysées en fonction d'une codification par axe, telle que définie par Strauss et Corbin (1998). Une première analyse verticale a été effectuée, soit l'analyse du contenu de chaque ensemble de données. Des catégories d'analyses ont été établies en fonction des blocs d'informations afin de guider l'encodage des données selon des dimensions. Une analyse transversale a ensuite été réalisée, soit une comparaison entre les résultats des analyses réalisées pour chaque dimension. Cette analyse a permis de définir davantage les particularités de chaque ensemble de données et de former les grands thèmes abordés dans l'ensemble des documents.

Par exemple, chaque observation du programme en milieu de garde a été lue en entier et les éléments de l'observation se rapportant à une des dimensions de la mise en œuvre à l'étude ont

été regroupés (p. ex., tous les passages indiquant que l'éducatrice a affiché les bricolages des enfants sur les murs de la garderie ont été placés dans la catégorie *fidélité structurelle/bricolage*). Une fois toutes les observations analysées, une matrice a été réalisée à l'aide du logiciel N-Vivo. Chaque ligne de la matrice représente les observations d'une classe en milieu de garde en particulier. Les colonnes représentent quant à elles chaque catégorie pour la dimension à l'étude (p. ex., pour la matrice sur la fidélité structurelle en garderie, les colonnes représentent chaque élément de fidélité retenu pour l'étude). Les résultats de la matrice nous renseignent sur la présence ou l'absence d'éléments dans chaque classe (score 0/1). Finalement, les scores obtenus peuvent être agglomérés afin d'établir un portrait pour les milieux de garde du groupe programme versus ceux du groupe témoin. Le tableau 6.1 illustre par des résultats fictifs une matrice obtenue pour la fidélité structurelle.

Tableau 6.1 : Résultats fictifs pour la matrice sur la fidélité structurelle

Classe	Fidélité structurelle dans les milieux de garde, Période 2 : novembre 2007 – février 2008						
	Centres bien identifiés	Affiches image-mot présentes	Grille thématique présente	Activités centrées sur un thème	Routine imagée présente	Routine imagée utilisée	Bricolage
1	0	1	0	0	1	1	1
2	1	1	1	0	1	1	0
3	1	0	1	0	1	1	1
4	1	1	1	1	1	1	1
5	0	1	1	1	1	1	1
6	1	1	1	0	1	1	1
7	1	0	1	0	1	1	1

Au total, les analyses ont permis d'examiner sept dimensions dans le cadre de l'évaluation de la mise en œuvre du programme :

- 1) la fidélité;
- 2) la qualité de l'intervention;
- 3) la différenciation entre le programme testé et les autres programmes;
- 4) la participation (soit la réponse des participants);
- 5) le dosage;
- 6) les obstacles et facilitateurs rencontrés;
- 7) les retombées perçues auprès des participants.

L'ensemble des analyses a été validé à plusieurs niveaux, d'abord afin de s'assurer que le contenu regroupé dans une même catégorie abordait bien le même thème et que le titre donné à la catégorie était représentatif du contenu. Le contenu de chaque catégorie et son titre ont été par la suite validés par une tierce personne. Enfin, les résultats des matrices ont été validés en comparant les résultats obtenus concernant la présence ou l'absence de différents éléments dans les milieux de garde aux notes d'observation de la consultante en petite enfance pour s'assurer qu'il y avait concordance entre les portraits d'un même milieu établis selon deux sources différentes. Dans le cas des éléments à mettre en place dans l'environnement, les photos prises dans les milieux de garde ont été consultées, afin de s'assurer qu'un élément considéré comme absent ne se retrouvait pas sur les photos. Finalement, les résultats des analyses ont été présentés aux observatrices afin qu'elles confirment que le portrait de chaque milieu de garde était représentatif.

Afin d'obtenir un portrait global de la mise en œuvre du programme testé, nous avons procédé par la triangulation de données provenant de sources variées. Pour effectuer la triangulation, nous avons utilisé une méthodologie mixte à trois niveaux (Patton, 1990). D'abord, les données sur un même objet d'étude provenaient de diverses perspectives. En effet, nous avons demandé aux participants, aux intervenantes et à des observateurs de nous renseigner sur leur expérience du programme au moyen du même instrument. Ensuite, les données ont été recueillies par différents instruments de mesure pour évaluer le même phénomène. Enfin, l'étude a permis une triangulation des méthodologies. En effet, les renseignements ont été récoltés en utilisant des médiums différents, autant de nature quantitative que qualitative.

6.3.2. Calcul des indices de fidélité et de la qualité de la mise en œuvre

Indices de fidélité et de qualité de la mise en œuvre du programme en garderie

Les observations en milieu de garde ont servi au calcul de deux indices, l'un portant sur la **fidélité structurelle** de la mise en œuvre reflétant la présence d'éléments dans l'environnement (comme les affiches image-mot ou encore les routines imagées) et l'autre, concernant la **fidélité de contenu** indiquant le niveau d'intégration des éléments du programme dans la programmation du milieu de garde (comme faire la lecture aux enfants lors du cercle d'amis ou faire avec eux des activités de raisonnement). Pour faciliter la lecture des résultats, la procédure utilisée pour calculer chacun de ces indices est détaillée à la section 7.1.

Les observations ont également permis de mesurer la qualité des différents milieux de garde et des activités qui y sont présentées en utilisant certaines sous-échelles de l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire – révisée (ÉÉEP-R). Aux fins des analyses d'impacts, les sous-échelles utilisées ont été regroupées pour former quatre indices de qualité. Le premier indice, **qualité structurelle**, mesure la qualité globale de l'environnement des milieux de garde. Il regroupe les sous-échelles Espaces intérieur, Mesures d'hygiène et Accueil et départ. Le deuxième indice, **qualité de lecture**, isole la sous-échelle Livres et images, étant donnée l'importance toute particulière de la lecture pour l'acquisition de vocabulaires chez les enfants. Le troisième indice, **qualité éducative**, porte une attention particulière aux activités permettant d'encourager la communication chez les enfants et d'enrichir leur vocabulaire. Cet indice regroupe les sous-échelles de l'ÉÉEP-R Utilisation du langage spontané, Soutien à la communication chez les enfants, et Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement. Enfin, la sous-échelle Interaction personnel-enfant a été utilisée comme indice de

sensibilité afin de tenir compte de l'influence particulièrement importante de la sensibilité de l'éducatrice pour le développement de l'enfant.

L'interprétation des indices se fait comme suit : les deux indices de fidélité indiquent la proportion d'éléments du programme mis en place tandis que les quatre indices de qualité reflètent à quel point les éléments centraux du programme sont mis en place selon une échelle de 7 points où 1 correspond à des soins se situant bien en deçà des exigences élémentaires d'un service de garde et 7, à des soins personnalisés et de qualité supérieure (Harms, Clifford et Cryier, 1998). Ces six indices ont servi à mettre en lien la fidélité et la qualité du programme en milieu de garde dans les analyses d'impacts du programme sur les résultantes des enfants durant la première année du programme. Lors d'analyses portant sur la deuxième année du programme, les impacts du programme sur les résultantes des enfants ont été vérifiés au moyen de deux index globaux de fidélité et de qualité. Ces index globaux consistent en la moyenne des indices de fidélité et la moyenne des indices de qualité du programme.

Ces indices et index globaux de fidélité et de qualité ont servi à valider les résultats des principales analyses d'impacts du programme en garderie. L'hypothèse investiguée était que ces indices de qualité et de fidélité représentent le mécanisme par lequel le programme en garderie exerce son effet sur le développement des enfants. Cette hypothèse serait confirmée par l'absence d'effet du programme sur les résultantes à l'étude lorsque les effets de la fidélité et de la qualité du programme sont inclus dans les analyses (c.-à-d., lorsqu'ils font l'objet d'un contrôle statistique). Le lecteur intéressé à en connaître plus sur l'emploi de ces indices dans les analyses des impacts de programme et sur les résultats de ces analyses est prié de consulter le rapport *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport des résultats de la première cohorte* (Thompson et al., 2014).

Indices de fidélité et de qualité de la mise en œuvre du programme Ateliers familles

Tout comme pour le programme en garderie, les observations des Ateliers familles ont permis de recueillir des données pertinentes sur la fidélité et la qualité des ateliers. Un indice de **fidélité du contenu** a été formé en attribuant un score de « 1 » lorsque tous les thèmes obligatoires de chaque atelier ont été abordés. À l'inverse, un score de « 0 » a été donné lorsque certains thèmes obligatoires n'ont pas été abordés, et ce, pour chaque atelier. Une fois compilés, les renseignements recueillis ont permis de créer un indice indiquant dans quelle mesure le programme a été livré dans son intégralité, et ce, par série d'ateliers offerte.

Un indice a également été formé afin de mesurer la **qualité** de l'animation des Ateliers familles. Pour chaque session, les observateurs ont noté les difficultés rencontrées par les intervenantes lors de leur animation, permettant ainsi de qualifier la qualité des animations. Tout comme pour le programme de prématernelle, les deux indices de mise en œuvre ont été mis en lien avec les effets du programme, permettant d'apporter des nuances quant à l'effet du programme sur les résultantes parentales. Le lecteur intéressé à en connaître plus sur l'emploi de ces indices dans les analyses des impacts des Ateliers familles et sur les résultats de ces analyses est prié de consulter le rapport *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport des résultats de la première cohorte* (Thompson et al., 2014).

7. Résultats de la mise en œuvre du programme en garderie

Ce chapitre présente les résultats de l'évaluation de la mise en œuvre du programme en garderie. La section 7.1 détaille les résultats concernant la **fidélité** de la mise en œuvre du programme en milieu de garde. Les résultats rapportés concernent la **fidélité structurelle**, soit la mise en place des éléments du programme dans l'environnement. Cette section détaille également le calcul des indices de fidélité structurelle et leur interprétation. La section 7.2 porte sur la **fidélité de contenu**, soit les éléments qui doivent être présents dans les activités auxquelles les enfants sont exposés. Afin de faciliter la lecture, les résultats concernant la **qualité** de la mise en œuvre des éléments de contenu du programme, soit les éléments de **qualité éducative** (c.-à-d., le degré de préparation et d'enthousiasme de l'éducatrice), sont présentés en même temps que la fidélité. La section 7.3 détaille ensuite les résultats pour la **qualité structurelle** des milieux de garde observés. Les données des analyses rapportées dans les trois premières sections proviennent toutes des observations faites en milieu de garde. Puisque des observations ont été effectuées dans les milieux de garde participant au programme et dans les milieux du groupe témoin, les résultats nous renseignent également sur la **différenciation**, c'est-à-dire la différence entre ce que le programme apporte aux milieux et ce qui se fait naturellement dans les milieux sans le programme. La section 7.4 porte sur le **dosage**, soit la fréquence ou la quantité du programme reçue dans les différents milieux. La section 7.5 concerne les **facilitateurs et les obstacles** rencontrés lors de la mise en œuvre du programme. Les données sont principalement tirées des entrevues auprès des éducatrices et de la consultante en petite enfance et ont été validées par les observations dans les milieux. Enfin, la section 7.6 porte sur les **retombées perçues** du programme sur les enfants, selon les entrevues auprès des éducatrices.

7.1. FIDÉLITÉ ET DIFFÉRENCIATION DES ÉLÉMENTS STRUCTURELS DES MILIEUX OBSERVÉS

Les observations effectuées par les coordonnatrices communautaires ont permis de vérifier dans quelle mesure les éléments du programme étaient mis en place. Les coordonnatrices ont observé les 12 classes formant les garderies programme, de même que 12 classes situées dans les garderies témoins. Notons que les milieux de garde observés se situent dans cinq des six communautés à l'étude, soit Cornwall, Durham et Orléans en Ontario, ainsi que Edmundston et Saint-Jean au Nouveau-Brunswick. Les résultats de la mise en œuvre du programme en milieu de garde ne tiennent pas compte de la mise en œuvre dans la communauté d'Edmonton où les observations sont trop parcellaires et incomplètes pour établir un portrait détaillé des activités qui s'y sont déroulées. Dans un premier temps, nous décrivons la stratégie adoptée pour calculer l'indice de fidélité structurelle. Par la suite, nous rapportons les résultats des analyses de la fidélité structurelle.

7.1.1. Calcul de l'indice de fidélité structurelle

Les différentes observations dans les garderies programme ont été récoltées entre les mois d'août 2007 et de juin 2008, permettant d'obtenir un aperçu du déroulement au cours d'une année type. Les observations ont été regroupées en trois périodes de quatre mois chacune, afin de correspondre aux moments des évaluations des enfants. Dans les faits, certaines garderies

programme ont fait l'objet de plus d'une observation au cours d'une période donnée. La première période correspond aux mois d'août à octobre 2007. La deuxième période s'étale du mois de novembre 2007 au mois de février 2008 et constitue le cœur du programme. Finalement, la troisième période rassemble les mois de mars à juin 2008.

En ce qui concerne les observations dans les garderies témoins, elles ont eu lieu moins fréquemment étant donné qu'aucune intervention particulière en classe n'était prévue. Les garderies témoins ont été observées deux fois au cours de l'année. Elles ont toutes été observées durant la deuxième période (de novembre 2007 à février 2008) et la majorité d'entre elles ont été observées une deuxième fois durant la troisième période (7 des 12 classes des garderies témoins). Il s'ensuit que le nombre d'observations par garderie témoin varie d'un site à l'autre.

La prestation du programme en garderie s'est poursuivie pour une deuxième année dans quatre des six communautés à l'étude. Dans la cinquième communauté, le programme s'est arrêté puisque tous les enfants avaient commencé l'école à temps plein. Enfin, dans la sixième communauté, rappelons que le programme n'a jamais vraiment été implanté étant donné l'instabilité du milieu de garde. Devant le nombre important de changements d'éducatrices offrant le programme testé, il a été décidé de continuer d'effectuer des observations sur une base mensuelle lors de la deuxième année du programme. Comme pour la première année, les observations ont été regroupées en trois périodes de quatre mois chacune correspondant aux évaluations des enfants. Dans les faits, certaines garderies ont fait l'objet de plus d'une observation au cours de la période donnée. Ainsi, la quatrième période correspond aux mois d'août à novembre 2008, la cinquième période s'étend de novembre 2008 à février 2009 et enfin, la sixième période s'étale de mars à juin 2009. Lors de la deuxième année, les garderies témoins ont été observées à une seule reprise, soit lors de la période 5 ou de la période 6. Il est à noter qu'à la deuxième année, 8 classes des garderies programme ont été observées contre 10 classes des garderies témoins.

Or, il a été impossible d'effectuer toutes les observations planifiées dans les classes des garderies programme et témoins au cours des deux années du programme en raison des conflits d'horaire et de certaines réserves exprimées par le personnel des garderies. En conséquence, le nombre d'observations variant d'un site à l'autre au cours d'une période donnée (p. ex., de novembre 2007 à février 2008) a exigé un traitement selon le contexte. Dans un premier cas, les pourcentages ont été calculés selon les observations effectuées. Les classes ayant des données manquantes ont été ignorées dans le calcul des indices. Les données manquantes sont identifiées dans le texte s'il y a lieu. Le calcul des pourcentages dépendait donc de l'observation effectuée dans une classe pour une période donnée. Dans ces cas, la classe recevait une cote de 0 ou de 1 pour chaque élément évalué (1 = élément observé, 0 = élément non observé). Dans un deuxième cas, certaines classes ont fait l'objet de plus d'une évaluation au cours d'une période donnée (p. ex., deux observations ont eu lieu dans une classe particulière pour la période 2, soit entre novembre 2007 et février 2008).

Il existe plus d'une stratégie pour gérer ces observations multiples, notamment : a) prendre *la moyenne* des observations (p. ex., si un élément est présent pour une évaluation et non pour l'autre, nous attribuons une valeur de 0,5 à la classe); b) appliquer *une règle stricte* selon laquelle une classe reçoit une cote de « 1 » pour un élément seulement s'il a toujours été observé et une cote de « 0 » si l'élément n'a pas été observé de façon constante; et c) appliquer *une règle flexible* selon laquelle une cote de « 1 » est attribuée si l'élément est présent lors d'au moins une

des observations. Chaque approche de traitement des données comprend des avantages. L'avantage de la première stratégie, la moyenne, est qu'elle représente pleinement les fluctuations observées dans l'application de chacun des éléments. Dans les tableaux 7.1 et 7.2, nous rapportons la moyenne des observations en termes de pourcentages représentant *le degré de mise en œuvre* du programme⁹. Il est aussi utile de rapporter cette information de façon à exprimer les résultats en termes de *nombre de classes* ayant satisfait à un critère donné (p. ex., 9 des 12 classes ont satisfait au critère X). Pour ce faire, il suffit d'appliquer la règle stricte ou la règle flexible. En l'absence d'indication contraire, les pourcentages rapportés dans le texte se fondent sur la règle flexible. Puisque les pourcentages présentés dans le texte et dans les tableaux sont calculés à partir de différentes méthodes de calcul, il va de soi que ***les chiffres présentés dans les tableaux ne concorderont pas nécessairement avec ceux présentés dans le texte.*** Les deux sources d'informations reflètent des aspects de la mise en œuvre distincts bien que complémentaires.

7.1.2. Fidélité structurelle du programme

Cette section débute par un portrait des divers éléments mis en place au cours de la première et de la deuxième année de la mise en œuvre du programme testé. Les pourcentages rapportés représentent la présence ou l'absence des éléments évalués (c.-à-d., selon la règle flexible). Dans la mesure du possible, les résultats sont rapportés par période d'observation permettant ainsi de mieux apprécier l'évolution de la mise en œuvre dans le temps. Nous terminons par un portrait global des classes à l'étude découpé selon l'année de prestation du programme et des groupes expérimentaux. Ce portrait permet d'évaluer le niveau de fidélité et de stabilité des éléments structurels mis en place dans les garderies programme et les garderies témoins. Dans tous les cas, nous traitons les classes comme unité d'analyse et nous faisons la distinction entre celles provenant des garderies programme et celles qui proviennent des garderies témoins.

Un des premiers éléments structurels du programme était de mettre en place, dans les locaux des garderies programme, des centres ciblant différents apprentissages comme, par exemple, un centre de blocs, un centre d'art, un centre imaginaire, un centre de jeux de table, etc. La présence de centres d'apprentissage est assez répandue dans les milieux de garde en général. Or, la particularité du programme en garderie était son exigence voulant que les ***centres soient clairement identifiés à l'aide d'une image accompagnée d'un mot.*** Cette exigence obligeait les éducatrices à clairement définir chacun des centres et permettait d'exposer les enfants à l'univers de l'écrit en appuyant les symboles écrits par des images. Il s'agit ici d'un élément du programme qui a été mis en œuvre dans toutes les garderies du groupe participant à l'intervention, et ce, dès le début du programme (9 des 12 classes ont été observées durant la première période). En effet, dès octobre 2007, 100 % des classes du groupe programme avaient clairement identifié leurs centres (voir aussi le tableau 7.1). À l'opposé, les données indiquent que les classes formant le groupe témoin en garderie n'avaient pas l'habitude de clairement identifier leurs centres d'apprentissage de cette façon. En effet, bien que toutes les classes du groupe témoin possèdent des centres d'apprentissage, les centres n'étaient identifiés à l'aide

⁹ Le lecteur est prié de noter que les indices utilisés dans les analyses quantitatives rapportées dans le rapport *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport des résultats de la première cohorte* (Thompson, Legault, Lalonde et Bérubé, 2014) ont aussi fait usage de la moyenne des observations puisqu'il est important de rendre compte des fluctuations dans chaque classe. Toutefois, les analyses quantitatives ont inclus la moyenne des indices de qualité et de fidélité au niveau de la garderie et non de la classe.

d'affiches présentant une image ou un mot que dans le tiers des classes. La deuxième année, les centres ont été clairement identifiés dans toutes les garderies programme (selon la règle flexible), alors que la pratique était répandue dans quatre des dix classes du groupe témoin en garderie.

Un deuxième élément du programme concernait l'installation de différentes **affiches montrant une image et un mot** dans les locaux des garderies programme. Ces affiches permettaient d'exposer quotidiennement les enfants au langage écrit. Les deux tiers des classes du groupe programme ont mis en place cet élément du programme en garderie au début de l'intervention. Cette proportion a augmenté au cours de l'année. Ainsi, au cours de la période comprise entre octobre 2007 et février 2008, le pourcentage a augmenté pour atteindre un taux d'implantation de 83 % et il est resté stable jusqu'à la fin de la première année de l'intervention. En comparaison, cette pratique était présente dans 42 % des classes du groupe témoin en garderie au cours de la même période. Lors de la deuxième année, toutes les classes du groupe programme, à l'exception d'une, ont implanté les affiches image-mot. On retrouvait des affiches image-mot dans sept des dix classes des garderies témoins, réduisant la différence entre les deux groupes à cet égard.

Une autre particularité du programme testé en garderie était que les éducatrices devaient utiliser une **grille thématique** présentant les activités qui seraient faites au cours de la semaine avec les enfants. Les éducatrices de 10 des 12 classes ont utilisé la grille de planification de façon systématique au cours de la première année. En ce qui concerne les classes des garderies témoins, les éducatrices de 58 % des classes utilisaient une grille de planification de manière systématique. Quant à la deuxième année, on observe que toutes les classes du groupe programme et trois des dix classes du groupe témoin en ont utilisé ces grilles au moins une fois.

En plus d'utiliser les grilles thématiques, les éducatrices devaient **centrer leurs activités autour du thème** choisi pour le mois. Les données révèlent que les éducatrices de 10 des 12 classes du groupe programme centraient leurs activités autour d'un thème au cours de la première année. Cette pratique se retrouvait dans un peu plus de la moitié des classes des garderies témoins, soit sept classes sur douze (selon la règle flexible). La deuxième année, les éducatrices de toutes les classes des garderies programme et quatre des dix classes du groupe témoin en garderie avaient relié leurs activités à un thème.

Une autre composante du programme était l'utilisation d'une **routine imagée**. La routine présentait aux enfants les différents moments de la journée dans l'ordre prévu à l'horaire. Les éducatrices devaient utiliser cette routine pour permettre aux enfants de comprendre le déroulement de la journée, les amener à anticiper les activités à venir et surtout, pour sécuriser les enfants. La routine imagée a été affichée dans toutes les classes des garderies programme dès la deuxième période d'observation. Toutefois, la routine imagée était utilisée pour guider les enfants durant la journée que dans neuf des douze classes du groupe programme lors de la première année (selon la règle flexible). Par contre, aucune des classes du groupe témoin en garderie n'affichait ou n'utilisait une routine imagée. Lors de la deuxième année d'activités, toutes les classes du groupe programme, sauf une, ont affiché la routine imagée, mais seulement la moitié d'entre elles l'ont utilisée. Dans les classes du groupe témoin (selon la règle flexible), une routine illustrée était affichée dans deux des dix classes et utilisée dans une seule classe pour permettre aux enfants de suivre le déroulement de la journée.

Le dernier élément à mettre en place dans le cadre du programme en garderie était l'**affichage des bricolages** des enfants dans les locaux de la garderie. L'affichage des bricolages

permettait aux enfants de développer un sentiment d'appartenance à la garderie, en plus de valoriser leurs réalisations. Selon les observations, les bricolages étaient régulièrement affichés dans dix des douze classes du groupe programme et celles du groupe témoin. Les bricolages devaient aussi être placés *au niveau du regard des enfants*. Trois classes du groupe programme ont mis en place cette pratique de façon systématique tout au long de l'année, alors que dans les garderies témoins, cette pratique se retrouvait dans deux des classes observées. Enfin, les éducatrices devaient *écrire le nom de l'enfant* à l'avant des bricolages, afin d'habituer les enfants à reconnaître leur nom et les lettres qui le forment. Le nom des enfants a été inscrit sur les bricolages au moins une fois durant l'année dans toutes les classes du groupe programme. Cette pratique était en place dans dix des douze classes du groupe témoin. La deuxième année, toutes les classes du groupe programme ont affiché les bricolages selon les demandes du programme (selon la règle flexible) alors que cette pratique se retrouve dans neuf des dix classes du groupe témoin.

L'ensemble des observations a été aggloméré par année afin de dresser un portrait global des deux groupes à l'étude. L'examen du tableau 7.1 révèle qu'en moyenne, pendant la première année, les classes des garderies programme ont mis en place 82 % des éléments du programme en garderie (avec une étendue de 58 % à 100 %; un élément ayant un niveau d'implantation inférieur à 75 %), alors que l'ensemble de ces éléments se retrouvait dans moins de la moitié des classes des garderies témoins (moyenne de 34 %; étendue de 0 % à 64 % avec aucun élément obtenant un score supérieur à 75 %). Au cours de la deuxième année, le niveau d'implantation en garderie programme était très similaire, soit une moyenne de 84 % (étendue de 50 % à 100 %). En ce qui concerne les garderies témoins, la moyenne s'élevait à 38 %, soit semblable à la première année (étendue de 5 % à 70 %; avec cette fois-ci, seulement deux éléments obtenant un score se rapprochant de 75 %). L'ensemble de ces résultats suggère que la majorité des éléments du programme ont été mis en place dans les classes du groupe programme et ce, de façon assez stable. Notons également que les classes du groupe programme se distinguent clairement des classes du groupe témoin dans leur mise en application de six des sept éléments du programme testé lors de la première année et de cinq des sept éléments lors de la deuxième année du programme.

Tableau 7.1 : Pourcentage moyen de fidélité des éléments structurels selon l'année de la prestation du programme et le groupe expérimental

Fidélité des éléments structurels	1 ^{re} année		2 ^e année	
	Classes du groupe programme n=12	Classes du groupe témoin n=12	Classes du groupe programme n=8	Classes du groupe témoin n=10
Centres clairement identifiés	100 %	29 %	88 %	40 %
Affiches montrant une image et un mot	79 %	33 %	88 %	70 %
Grilles thématiques	86 %	58 %	94 %	30 %
Activités centrées autour d'un thème	83 %	54 %	100 %	40 %
Routine imagée présente	92 %	0 %	88 %	15 %
Routine imagée utilisée	58 %	0 %	50 %	5 %
Bricolages affichés	77 %	64 %	80 %	68 %
Moyenne des 7 éléments	82 %	34 %	84 %	38 %

7.2. FIDÉLITÉ, QUALITÉ ET DIFFÉRENCIATION DU CONTENU DES ACTIVITÉS OBSERVÉES

Étant donné l'importance du développement des compétences langagières des enfants qui vivent dans un contexte francophone minoritaire, le programme en garderie mettait une emphase particulière sur l'exposition des enfants à la communication orale par les livres et les chansons, tout en leur offrant de nombreuses opportunités de s'exprimer et de développer leur pensée. Dans les paragraphes qui suivent, nous abordons chacun des éléments évalués et les résultats s'y rattachant. Nous terminons par une présentation synthétique des résultats.

L'emphase a d'abord été mise sur l'importance de *faire la lecture aux enfants* et de mettre des livres de qualité à la disposition des enfants. En effet, plusieurs études ont démontré l'importance de la lecture pour les jeunes enfants. En outre, Desrosiers et Ducharme (2006) ont démontré que les enfants dont les parents ont fait la lecture régulièrement maîtrisent davantage de vocabulaire que les autres. D'ailleurs, comme l'expliquent Snow et ses collègues (1998), l'accès aux livres permet d'exposer les enfants à du nouveau vocabulaire, en plus de permettre un dialogue entre l'adulte et l'enfant. Dans le but d'assurer un environnement stimulant en communication orale, les garderies du groupe programme ont reçu près de 300 livres en plus d'autres ressources de langue française (p. ex., CD, DVD). L'ajout de ces ressources, de même que l'importance mise sur la lecture aux enfants dans le cadre du programme se reflète dans la grande différence de score entre les classes du groupe programme et celles du groupe témoin, à la sous-échelle Livres et images de l'ÉÉEP-R. Les classes du groupe programme ont obtenu un score moyen de 5,0 (E.T. = 2,34) sur cette dimension. Les résultats de l'ÉÉEP-R sont compilés sur une échelle à sept points définis comme suit : la cote **inadéquate** (1) correspond à des soins qui se situent bien en deçà des exigences élémentaires d'un service de garde; la cote **minimale** (3) correspond à des soins qui satisfont aux besoins élémentaires et, dans une faible mesure, aux

besoins de base au plan du développement; la cote **bonne** (5) correspond à des soins qui stimulent, dans une certaine mesure, le développement des enfants; et la cote **excellente** (7) correspond à des soins personnalisés et de qualité supérieure (Harms, Clifford et Cryier, 1998). À partir des observations, on obtient une cote qualifiant de « bonnes » les activités de littératie dans les garderies programme (5,0, E.T.= 2,34). En comparaison, les classes du groupe témoin en garderie ont obtenu un score de 1,25 (E.T. = 0,87) signifiant que leur milieu était inadéquat pour cette dimension. Une étude effectuée au Québec par Japel, Tremblay, et Côté (2005) permet de mettre en perspective ces résultats. Les auteurs rapportent un indice de la qualité du contenu éducatif se situant entre bon (4,44, E.T.= 1,86) dans les milieux de garde subventionnés et minimal dans les milieux de garde non subventionnés (3,71, E.T.= 1,91). C'est donc dire que le matériel présent et son utilisation étaient jugés de bonne qualité dans les classes du programme.

Cependant, il n'est pas suffisant d'assurer l'accès à du matériel, encore faut-il que les éducatrices l'utilisent. Ainsi, les observations des coordonnatrices communautaires ont confirmé que les éducatrices de onze des douze classes du groupe programme lisaient des livres durant l'activité du cercle d'amis. De plus, les observations ont souligné qu'au cours de la deuxième période d'observation (soit entre novembre 2007 et février 2008), un quart des classes du groupe programme lisaient des livres aux enfants à d'autres moments que lors du cercle d'amis. Cette proportion a augmenté au cours de l'année de sorte que durant la troisième période, les éducatrices de sept des douze classes du groupe programme ont pris l'habitude de lire des livres aux enfants à d'autres moments dans la journée. Quant aux éducatrices des classes du groupe témoin, les observations des coordonnatrices ont révélé que les éducatrices de quatre classes sur 12 ont fait la lecture aux enfants durant le cercle d'amis et que les éducatrices de deux classes ont lu des livres aux enfants dans le cadre de son activité dirigée. Cela signifie donc que dans presque toutes les classes des garderies programme, les enfants ont été exposés à la lecture au moins une fois au cours de la journée (selon la règle flexible) alors que cela n'a été le cas que pour 42 % des classes dans les garderies témoins. De plus, à partir de la troisième période, les éducatrices de six classes du groupe programme ont exposé les enfants à la lecture dans au moins deux contextes différents. Lors de la deuxième année, les éducatrices de toutes les classes du groupe programme ont fait la lecture aux enfants durant le cercle d'amis (selon la règle stricte) et dans quatre de ces classes, les éducatrices ont également lu des livres aux enfants dans le cadre d'activités dirigées. En ce qui concerne le groupe témoin en garderie, les éducatrices de quatre classes ont pris avantage du cercle d'amis pour faire la lecture aux enfants, et les éducatrices d'une classe seulement ont fait la lecture lors des activités dirigées.

Selon les recherches sur le développement des enfants, il semble que la lecture comme telle ne soit pas toujours suffisante pour améliorer la capacité langagière des enfants. En effet, comme l'ont démontré Hargrave et Sénéchal (2000), les enfants profiteraient davantage d'une **lecture interactive** où l'adulte implique l'enfant dans la discussion sur les éléments de l'histoire et où plusieurs questions sont posées par l'adulte afin d'inciter ce dernier à élaborer sur l'histoire et sur la compréhension qu'il en a. Les enfants exposés à ce type de lecture auraient, d'après les résultats des chercheurs, une étendue de vocabulaire beaucoup plus grande que ceux exposés à une lecture traditionnelle. Dans une étude effectuée par Wasik et ses collègues (2006), l'intervention a été poussée plus loin. En effet, des livres ont été fournis dans les garderies dans des boîtes thématiques contenant également du matériel permettant d'élaborer des activités autour du thème abordé dans les livres. Les éducatrices ont été formées à réutiliser le vocabulaire rencontré durant la lecture lors des activités thématiques. Elles ont également été sensibilisées à

l'importance de poser des questions ouvertes et d'expliquer aux enfants le sens des mots ciblés avant la lecture. Les enfants ayant participé à ce programme ont acquis davantage de vocabulaire que les enfants exposés à une lecture de style traditionnel.

Le programme en garderie du projet Capacité d'apprentissage préconisait également la méthode de la lecture interactive. Cette méthode faisait d'ailleurs partie de la formation des éducatrices du programme en garderie. Comme dans l'étude de Wasik et ses collègues (2006), les livres ont été distribués dans les garderies dans des trousseaux thématiques contenant également du matériel destiné à élaborer des activités autour du thème choisi. Cet arrangement permettait aux éducatrices et aux enfants de réutiliser et de consolider le vocabulaire auquel ils avaient été exposés durant la lecture. L'animation de la lecture devait comprendre la présence de questions ouvertes et de discussions autour du livre. L'éducatrice devait également utiliser du matériel (p. ex., marionnettes, images, objets, accessoires, etc.) pour soutenir la lecture, permettant aux enfants de mieux suivre le déroulement de l'histoire, tout en conservant leur intérêt.

Les données ont révélé que, durant la première année, toutes les éducatrices des classes du groupe programme ont réussi à animer un livre en respectant les exigences du programme testé. Toutefois, l'animation de la lecture d'un livre dans deux classes n'a été considérée comme étant de bonne qualité qu'à partir de la deuxième période (soit la période de novembre 2007 à février 2008). Notons qu'il était impossible de comparer la mise en œuvre de cet élément dans le groupe témoin en raison de données incomplètes. La deuxième année, lors de la dernière période d'observation, le style de lecture interactif a été retrouvé dans sept des huit classes du groupe programme, alors que dans le groupe témoin, ce style de lecture a été observé dans une seule classe.

Un autre aspect important du programme en garderie consistait à donner des opportunités multiples et différentes aux enfants afin de les *encourager à communiquer en français*. Cet objectif a été atteint dans différents contextes formels comme informels. Il faut mentionner que toutes les éducatrices devaient utiliser des techniques de francisation, entre autres parler uniquement en français aux enfants et répéter à l'enfant en français lorsque celui-ci parlait en anglais. Afin d'examiner les communications entre l'éducatrice et l'enfant, nous avons observé des moments favorisant la communication des enfants. Nous avons utilisé les sous-échelles de l'ÉÉEP-R pour qualifier la communication.

Afin de stimuler la communication chez les enfants, les éducatrices du groupe programme étaient encouragées à animer des cercles d'amis, c'est-à-dire de regrouper les enfants afin que ceux-ci discutent de différents sujets choisis en fonction des événements de la journée et portant sur le thème en cours. Dès la première année, le *cercle d'amis* a été mis en place dans toutes les garderies du groupe programme. En ce qui concerne les garderies du groupe témoin, 11 classes animaient un cercle d'amis lors de la deuxième période d'observation, mais trois classes ont arrêté cette pratique lors de la troisième période. La deuxième année, le cercle d'amis a été observé dans toutes les classes du groupe programme et les classes du groupe témoin (les observations pour trois classes sont manquantes).

La communication verbale entre les éducatrices et les enfants dans un contexte informel a été mesurée au moyen de la sous-échelle Utilisation du langage spontané de l'ÉÉEP-R. Les critères de cette sous-échelle mesurent à quel point les éducatrices encouragent les enfants à s'exprimer en initiant des conversations avec les enfants et en encourageant les enfants à parler entre eux. Il s'avère que les garderies programme encourageaient davantage la communication spontanée

(moyenne = 6,00, E.T. = 1,92) que les garderies témoins (moyenne = 4,67, E.T. = 1,92). Il est à noter que 8 des 12 classes des garderies programme ont obtenu le score maximal de 7, ce qui qualifie leur pratique d'excellente, comparativement à quatre classes des garderies du groupe témoin. Les autres classes des garderies programme, de même que six classes des garderies témoins, ont obtenu un score de 4, ce qui signifie que leurs pratiques se trouvent entre les cotes minimale (3 sur 7) et bonne (5 sur 7). La principale lacune de ces éducatrices était qu'elles encourageaient peu les enfants à élaborer davantage dans les discussions qui étaient initiées par ces derniers, comme en ajoutant de nouveaux éléments ou en posant des questions pour approfondir le sujet.

Les observations ont également porté sur le *soutien à la communication* par des techniques plus formelles. Par exemple, les éducatrices faisant partie du groupe programme étaient encouragées à utiliser du matériel visuel afin d'aider les enfants à communiquer (comme l'utilisation de marionnettes ou de petits personnages permettant de reconstituer une histoire ou d'en élaborer une nouvelle). De plus, elles étaient encouragées à former des petits groupes de discussion autour de sujets précis. Cette dimension a été mesurée à l'aide de la sous-échelle Soutien à la communication chez les enfants de l'ÉÉEP-R. Dix classes des garderies programme ont obtenu la note maximale à cette sous-échelle contre cinq classes des garderies témoins. La moyenne des deux groupes expérimentaux à l'étude est de 6,25 (E.T. = 1,86) pour les garderies programme et de 5,33 (E.T. = 1,50) pour les garderies témoins.

Les *chansons et les comptines* représentaient également des opportunités uniques d'exposer les enfants à du nouveau vocabulaire et de les conscientiser aux sons qui forment les mots, comme dans le cas des chansons et des comptines qui utilisent la rime. Les données de la première année ont révélé que les éducatrices de toutes les classes des garderies programme utilisaient les chansons lors du cercle d'amis (100 %). La moitié d'entre elles faisaient chanter les enfants dans le cadre d'une activité dirigée (50 %) et deux tiers utilisaient les chansons lors des transitions (66 %), la moyenne générale pour cette dimension à travers ces différents moments se situant à 61 %. Dans les classes du groupe témoin en garderie, les deux tiers des éducatrices (67 %) faisaient chanter les enfants lors du cercle d'amis, 25 % les encourageaient à chanter lors des activités dirigées et une forte proportion (83 %) utilisait la chanson lors des transitions, la moyenne générale pour cette dimension à travers ces différents moments se situant à 53 %. Les résultats révèlent donc que les deux groupes expérimentaux utilisaient les chansons dans une proportion assez semblable, mais répartie à différents moments de la journée. Lors de la deuxième année de mise en œuvre, toutes les éducatrices du groupe programme ont fait appel aux chansons lors des cercles d'amis; dans la moitié des groupes, les enfants chantaient lors des activités dirigées et dans sept des huit classes, les éducatrices chantaient avec les enfants lors des transitions de façon systématique (80 % de moyenne générale). En ce qui concerne le groupe témoin, toutes les éducatrices observées (les observations pour quatre classes sont manquantes) chantaient durant le cercle d'amis. Dans une classe, l'éducatrice chantait avec les enfants lors des activités dirigées (les observations pour deux classes sont manquantes) et dans quatre des dix classes, les éducatrices animaient les transitions par des chansons (49 % de moyenne générale).

Les activités qui encouragent le *raisonnement* chez les enfants sont également en lien avec le développement langagier et celui de la pensée logique chez les enfants. Ce type d'activité était promu dans les garderies, puisqu'il représentait une opportunité d'encourager l'enfant à s'exprimer et à élaborer ses idées en parlant. Les observations ont d'abord permis de connaître la fréquence à laquelle les garderies faisaient des activités visant à promouvoir le raisonnement

chez les enfants, comme des activités de classification et des activités ayant trait aux couleurs ou aux formes, sans égard à l'utilisation du langage par les enfants lors de ces activités. Les éducatrices tiraient avantage de différents moments de la journée pour développer cette habileté chez les enfants. Lors des observations de la deuxième période (durant la première année), les éducatrices de 75 % des classes du groupe programme profitaient du cercle d'amis pour exposer les enfants à des activités de raisonnement lors du cercle d'amis (contre 67 % pour les classes du groupe témoin en garderie). Les éducatrices de 58 % des classes du groupe programme profitaient des activités dirigées pour le faire (le pourcentage pour le groupe témoin en garderie étant ici identique), 33 % tiraient avantage du moment de la collation, contre 17 % du groupe témoin, tandis que 18 % introduisaient différents concepts aux enfants lors des transitions, contre 8 % pour le groupe témoin. En moyenne, les éducatrices de sept classes du groupe programme (58 %) et les éducatrices de cinq classes du groupe témoin en garderie (42 %) utilisaient le raisonnement dans plus d'un contexte. Les deux groupes deviennent par contre équivalents lors de la deuxième année où les enfants font des activités de raisonnement à plus d'une occasion lors des observations dans à peu près la moitié des groupes observés autant dans les garderies programme (63 %) que les garderies témoins (60 %).

Les observations faites en garderie ont permis également d'étudier la qualité des activités de raisonnement en reconstituant la sous-échelle Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement de l'ÉÉEP-R. Cette sous-échelle évalue la façon dont les éducatrices discutent de logique avec les enfants lorsqu'elles jouent avec eux et leur fournissent du matériel pour développer leur raisonnement. L'échelle évalue aussi à quel point les éducatrices encouragent les enfants à expliquer le raisonnement qu'ils suivent lors d'une activité. Sur cette sous-dimension de l'ÉÉEP-R, les classes du groupe programme ont obtenu une moyenne de 5,08 sur 7 (E.T.= 1,93), donc une note qualifiée de bonne, alors que les classes du groupe témoin ont obtenu un score moyen de 3,67 (E.T.= 2,27), soit un indice de qualité légèrement supérieure à minimale.

Une autre dimension observée concerne l'exposition des enfants à la *pré-écriture*. Cette dimension mesure la fréquence à laquelle les enfants tracent des lettres ou écrivent leur nom. Ces exercices aident les enfants à raffiner leurs habiletés de motricité fine, en plus de les aider dans la reconnaissance des lettres de l'alphabet. Cette habileté est associée à la capacité des enfants d'âge scolaire de décoder un texte, une habileté nécessaire à l'apprentissage de la lecture (Lonigan, Shanahan, Westberg, et The National Early Literacy Panel, 2008). Lors de la deuxième période d'observation, les enfants de cinq des douze classes du groupe programme ont été observés alors qu'ils traçaient ou qu'ils écrivaient leur nom (contre les enfants de deux des douze classes du groupe témoin en garderie). On observe une augmentation durant la troisième période d'observation (de mars à juin 2008), alors que les éducatrices de sept classes du groupe programme encourageaient les enfants à écrire des lettres. Lors de la deuxième année, toutes les classes observées (groupe programme et groupe témoin en garderie) ont fait écrire les enfants. Il faut dire que les enfants étaient plus âgés, donc probablement plus habiles et plus intéressés à cette tâche.

Trois derniers éléments du programme devaient être mis en place afin d'implanter le curriculum complet du programme testé. Premièrement, le programme fait une place importante à la *créativité* chez les enfants. Dans ce contexte, les enfants étaient encouragés à explorer et à construire eux-mêmes en fonction de leur compréhension de l'environnement. La créativité des enfants était particulièrement encouragée lors des bricolages où les enfants étaient libres de

choisir parmi différents matériaux et où le produit fini était différent d'un enfant à l'autre. Cette façon de faire encourageait l'autonomie chez l'enfant tout en le valorisant. Les observations ont révélé que les éducatrices de toutes les classes du groupe programme ont permis aux enfants d'explorer et d'être créatifs dans leurs réalisations (selon la règle stricte) lors de la première année, comparativement à huit des douze classes du groupe témoin. Lors de la deuxième année, toutes les classes du groupe programme, sauf une, permettaient aux enfants d'être créatifs, alors que cette situation se retrouvait dans six classes du groupe témoin (les observations pour deux des dix classes sont manquantes).

Deuxièmement, le programme fait une place importante à l'*autonomie* chez les enfants. Les observations indiquent que les instances d'encouragement du développement de l'autonomie ont été tout aussi importantes dans les garderies du groupe témoin que dans les garderies du groupe programme. En effet, toutes les éducatrices observées lors des deux années encourageaient les enfants à être autonomes en les incitant à s'habiller ou à se laver les mains seuls, en leur permettant de choisir leur activité lors des jeux libres, etc. Enfin, certaines des éducatrices d'un groupe comme de l'autre ont mis des stratégies en place afin de faciliter les *transitions* entre les activités, un autre élément jugé important dans le programme testé. Cependant, le déroulement des transitions a été qualifié d'inadéquat (cote de « 0 ») dans trois classes du groupe programme et dans cinq classes du groupe témoin (selon la règle stricte). À la deuxième année, les éducatrices de deux classes éprouaient toujours de la difficulté lors des transitions.

En somme, tel que présenté dans le tableau 7.2, le contenu du programme a été respecté à 80 % par les classes du groupe programme au cours des deux années de sa mise en œuvre. On observe par contre une mise en application moyenne de 57 % dans les garderies du groupe témoin des éléments centraux du programme en garderie testé. C'est donc dire que les deux milieux partageaient plusieurs points en commun, mais que le groupe programme se distinguait nettement sur certaines dimensions.

Tableau 7.2 : Pourcentage moyen pour la fidélité du contenu éducatif selon l'année de la prestation du programme et le groupe expérimental

Fidélité du contenu éducatif	1 ^{re} année		2 ^e année	
	Classes du groupe programme n=12	Classes du groupe témoin n=12	Classes du groupe programme n=8	Classes du groupe témoin n=10
Lecture lors du cercle d'amis	92 %	33 %	100 %	43 %
Lecture plus d'une fois lors de l'observation	67 %	8 %	63 %	30 %
Lecture interactive	93 %	25 %	77 %	13 %
Cercle d'amis	100 %	81 %	100 %	100 %
Chansons et comptines	61 %	53 %	80 %	49 %
Raisonnement	39 %	45 %	51 %	48 %
Pré-écriture	44 %	17 %	100 %	100 %
Créativité	87 %	67 %	88 %	75 %
Autonomie	96 %	100 %	100 %	100 %
Transitions	85 %	71 %	75 %	85 %
Moyenne des 10 éléments	76 %	50 %	83 %	64 %

Le tableau 7.3 présente quant à lui la qualité moyenne du contenu éducatif des milieux de garde selon qu'ils appartiennent au groupe programme ou au groupe témoin. On remarque que la qualité est supérieure dans le groupe programme pour toutes les sous-échelles et que l'écart est particulièrement marqué pour la sous-échelle Livres et images.

Tableau 7.3 : Scores moyens pour la qualité du contenu éducatif selon les dimensions évaluées et le groupe expérimental

Qualité du contenu éducatif (selon les sous-échelles de l'ÉÉEP-R)	Classes du groupe programme (n=12)	Classe du groupe témoin (n=12)
Livres et images	5,00 (2,34)	1,25 (0,87)
Utilisation du langage spontané	6,00 (1,48)	4,67 (1,92)
Soutien à la communication chez les enfants	6,25 (1,86)	5,33 (1,50)
Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement	5,08 (1,93)	3,67 (2,27)

Note : Les indices sont calculés à partir des observations de la première année de mise en œuvre. Le nombre d'observations lors de la deuxième année était insuffisant pour calculer ces indices.

7.3. QUALITÉ STRUCTURELLE ET DIFFÉRENCIATION DES MILIEUX OBSERVÉS

Durant la première année, les observations dans chacune des classes en garderie faisant partie de l'étude nous ont permis de comparer la qualité des milieux sur différents aspects. Cette comparaison s'est faite à partir de quelques sous-échelles de l'ÉÉEP-R portant sur l'aménagement ainsi que la santé et la sécurité des espaces intérieurs. En comparant les garderies du groupe programme aux garderies du groupe témoin sur ces dimensions, nous avons également pu étudier la différenciation entre les pratiques des garderies programme et celles des garderies témoins.

L'aménagement de la garderie, évalué au moyen de la sous-échelle Espace intérieur de l'ÉÉEP-R, renvoie au niveau de l'espace disponible pour les enfants, de la lumière, de la ventilation et de l'entretien général des lieux. Les scores obtenus par les deux groupes expérimentaux se sont avérés excellents sur cette dimension, avec une moyenne de 6,83 sur 7 (E.T. = 0,39) pour les classes du groupe programme et de 6,50 sur 7 (E.T. = 1,73) pour les classes du groupe témoin en garderie. Une étude effectuée au Québec indique un score moyen de 3,26 pour les garderies subventionnées, indiquant une qualité minimale (Japel, et al., 2005). C'est donc dire que l'aménagement des locaux des garderies ayant participé au projet était d'excellente qualité.

Les scores des garderies quant à la santé et à la sécurité des enfants, telle que mesurée par une autre sous-échelle de l'ÉÉEP-R Mesures d'hygiène, se sont avérés eux aussi excellents et semblables pour les deux groupes expérimentaux. Ainsi, les deux milieux offraient un environnement qui satisfait aux standards en matière de prévention des contaminations, de propreté des enfants et de bonnes habitudes d'hygiène (la moyenne du groupe programme était de 6,43, E.T. = 1,16; celle du groupe témoin en garderie était de 5,67, E.T. = 1,23).

L'évaluation au moyen de la sous-échelle de l'ÉÉEP-R Accueil et départ a souligné l'équivalence des deux groupes expérimentaux sur cette dimension. Les éducatrices de toutes les classes sauf deux (l'une faisant partie du groupe programme et l'autre du groupe témoin) accueillait chaleureusement les enfants et les parents de façon individuelle. La moyenne de cette échelle pour le groupe programme était de 5,75 (E.T. = 1,71), alors que celle du groupe témoin se situait à 5,17 (E.T. = 1,47).

Enfin, les observations nous ont permis de comparer la qualité de la relation entre l'éducatrice et les enfants avec la sous-échelle de l'ÉÉEP-R Interactions personnel-enfant (c.-à-d., le niveau de sensibilité des éducatrices). Les données ont révélé que les éducatrices du groupe programme montraient une plus grande sensibilité envers les enfants comparativement aux éducatrices du groupe témoin. La moyenne du groupe programme était de 6,25 sur 7 (E.T. = 1,86) alors que celle du groupe témoin était de 4,91 (E.T. = 2,43). Mentionnons que les éducatrices de deux classes du groupe programme et de cinq classes du groupe témoin avaient un degré de sensibilité inférieur à 5 indiquant une qualité plus faible de leurs interactions avec les enfants.

En résumé, et comme le démontre le tableau 7.4, les observations ont révélé qu'il existe une légère différence au niveau de la qualité globale des garderies, et ce, à l'avantage des garderies du groupe programme. Ces différences sont toutefois mineures et les deux groupes montrent une bonne qualité (de 5 et plus sur une échelle de 7) pour l'ensemble des dimensions étudiées.

Tableau 7.4 : Score moyen de la qualité structurelle des milieux observés selon les dimensions évaluées et le groupe expérimental

Qualité globale des milieux de garde	Classe du groupe programme (n=12)	Classes du groupe témoin (n=12)
Espace intérieur	6,83 (0,39)	6,50 (1,73)
Mesures d'hygiène	6,43 (1,16)	5,67 (1,23)
Accueil et départ	5,75 (1,71)	5,17 (1,47)
Interactions personnel-enfant	6,25 (1,86)	4,91 (2,43)

Note : Les indices sont calculés à partir des observations de la première année de mise en œuvre. Le nombre d'observations lors de la deuxième année était insuffisant pour calculer ces indices.

7.4. DOSAGE

Comme il a été mentionné précédemment, le programme s'est déroulé pendant une année seulement dans certaines communautés alors qu'il s'est poursuivi pour une deuxième année dans d'autres communautés. Le tableau 7.5 montre les moments auxquels le programme a débuté et s'est terminé dans chacune des communautés.

Tableau 7.5 : Calendrier de prestation du programme préscolaire

Communauté	Date d'inauguration	Date de fermeture	Degré d'exposition
Cornwall	28 août 2007	24 août 2009	À temps plein la première année et à temps partiel la deuxième année
Durham	24 septembre 2007	31 juillet 2009	Un an à temps plein pour la majorité des enfants (2007 à 2008) et deux ans à temps plein pour quelques enfants
Edmonton	17 septembre 2007		Échec de la mise en œuvre
Edmundston	4 septembre 2007	19 juin 2009	Deux ans à temps plein
Orléans	1 ^{er} octobre 2007	29 août 2008	Un an à temps plein
Saint-Jean	4 septembre 2007	27 août 2009	Deux ans à temps plein

En moyenne, les enfants des deux groupes expérimentaux ont fréquenté la garderie pendant un nombre similaire d'heures par semaine. Spécifiquement, les enfants du groupe programme ont fréquenté la garderie pendant, en moyenne, 28,5 heures par semaine, alors que les enfants du groupe témoin l'ont fréquentée pendant 25,4 heures par semaine en moyenne.

7.5. FACILITATEURS ET OBSTACLES

Des entrevues ont été effectuées auprès des éducatrices, de même qu'auprès de la formatrice, afin de recueillir leurs impressions sur le déroulement du programme en garderie. Certaines des questions posées lors des entrevues portaient sur les éléments du programme qu'elles ont particulièrement appréciés, ainsi que sur les éléments qu'elles ont trouvés plus difficiles à mettre en place. Dans les propos des éducatrices et de la formatrice, il est rapidement devenu évident que la présence d'un élément était identifiée comme un facilitateur alors que son absence était perçue comme un obstacle à la bonne marche du programme. Par exemple, les éducatrices ont trouvé facilitant d'avoir du temps pour planifier leurs activités. Les éducatrices qui n'ont pas eu cette opportunité ont mentionné qu'un obstacle était de ne pas avoir de temps pour planifier leurs activités. Afin de faciliter la lecture, nous avons écrit le texte en présentant les éléments de façon positive, c'est-à-dire en parlant de facilitateurs plutôt que d'obstacles. Lors de la lecture, il faut comprendre que l'absence d'un facilitateur représente un obstacle à la mise en œuvre.

Voici le portrait global de l'ensemble des éléments qui ont été considérés comme étant des facilitateurs de la mise en œuvre du programme en garderie. Ces éléments ont été mentionnés par certaines éducatrices ou par la formatrice. Ils ont été regroupés en trois catégories.

1) Composantes du programme :

- Matériel fourni aux milieux de garde;
- Formations de suivi (observations et rétroactions suivies de mini-formations);
- Flexibilité offerte par le programme.

2) Composantes des milieux de garde :

- Bon soutien du programme par la direction;
- Temps alloué aux éducatrices pour la planification;
- Stabilité du personnel.

3) Composantes des éducatrices :

- Expérience des éducatrices;
- Ouverture face aux rétroactions et aux changements;
- Deux années de participation au programme.

De façon plus précise, **la première catégorie** concerne les composantes du programme qui en ont facilité l'implantation. Ainsi, l'apport de plusieurs nouvelles ressources à la garderie a été un élément qui a facilité l'implication des milieux de garde dans le programme. En effet, les activités de mise en œuvre prévoyaient fournir à chacune des garderies programme une grande quantité de matériel afin d'assurer que toutes avaient les outils nécessaires pour appliquer l'ensemble des composantes du programme. Cet apport en matériel a représenté un atout important du programme pour plusieurs communautés.

« Je pense que [un des avantages du programme c'est qu'il comprend] beaucoup de ressources qu'on a reçues, beaucoup de livres, tout le matériel qu'on a reçu; ça, c'est vraiment le plus grand avantage que je vois jusqu'à date, au moins physique. Peut-être pour les enfants, eux autres, ils ont un double avantage, parce qu'ils ont le

matériel, mais aussi les connaissances que nous autres on peut leur passer, puis au fur et à mesure qu'ils grandissent, ça va peut-être leur aider, je pense. »

Ensuite, les éducatrices ont mentionné l'importance des visites de suivi de la formatrice tout au long du projet. Les éducatrices ont particulièrement aimé l'approche positive de la formatrice et ses encouragements.

« Ça, j'ai bien aimé parce que elle nous dit : OK, je vois le progrès qu'il y a dans la salle. Je vois la différence. Puis elle dit : Vous avez fait ça, puis, je vais juste montrer aux autres garderies comment que c'est possible. (...) parce qu'on n'a pas souvent des encouragements. Moi, c'est les observations puis les rétroactions que j'ai adorées. »

En outre, la formatrice a apporté beaucoup de matériel et de documentation dans les garderies afin de faciliter l'application du programme. Il s'agit d'un autre aspect grandement apprécié par les éducatrices.

« La formatrice, quand elle venait, c'est une encyclopédie. Il y a du matériel et on a eu un bagage avec la formatrice qu'on n'aurait pas pu avoir ailleurs là pis qu'on aura pu jamais là. »

Les éducatrices soulignent également apprécier la flexibilité offerte par le programme.

La **deuxième catégorie** concerne des éléments inhérents aux milieux de garde. Ainsi, lors des entrevues, les éducatrices ont mentionné l'importance d'avoir un bon soutien de la part de la direction afin de bien appliquer le programme. Il s'est avéré que le programme nécessitait un investissement supplémentaire de temps comparativement au programme que les éducatrices suivaient avant leur participation au projet Capacité d'apprentissage. Les éducatrices devaient planifier leurs activités, et certaines activités, comme l'animation de livres, exigeaient que les éducatrices préparent leur matériel à l'avance. Le soutien de la direction devenait alors essentiel, car il permettait de dégager le temps requis pour la planification des activités demandées par le programme.

« Elle [la directrice] a suivi les sessions de quatre jours aussi. Oui, je suis sûre que si elle trouvait que ce n'était pas la peine de le faire, elle l'aurait pas fait. Elle nous a encouragées beaucoup (...) encouragées ben, d'aller dans les boîtes; elle nous donnait notre temps pour faire nos planifications, pour faire certaine qu'elles étaient faites. Si on avait besoin de n'importe quoi, elle nous aidait à faire les recherches aussi sur l'ordi. »

À l'opposé, lorsque cette période de temps n'était pas allouée, la charge devenait plus lourde à porter pour les éducatrices.

« C'est sûr que les idées étaient là, mais c'est plus, comme je te disais de mettre l'énergie puis le temps pour mettre les idées créatives qu'il y a... Il y a des super de bonnes idées dans ce programme-là. Tu peux explorer des tonnes de choses, mais c'est ça, il faut que vraiment que tu donnes le temps de le faire, puis c'est ça qui est le désavantage du programme. »

Le soutien de la direction a également été mentionné par la formatrice du programme comme étant un élément important qui faisait une véritable différence dans la mise en œuvre. Ainsi, la direction de la garderie d'une seule communauté offrait une heure de planification par mois à son

personnel alors que dans toutes les autres communautés, les éducatrices devaient prendre de leur temps personnel pour planifier leurs activités.

En ce qui concerne l'aménagement du temps, certaines éducatrices trouvaient difficile d'insérer le programme dans une journée qui était déjà bien remplie. Il a donc été parfois difficile de trouver du temps pour intégrer certaines activités propres au programme.

« Des fois, on voudrait faire des activités pis c'est l'manque de temps, là, on se rend compte, ah, il est déjà cette heure-là. C'est l'temps qui est, qui est un gros défi. »

Un autre élément qui a facilité la mise en œuvre du programme a été le soutien que les éducatrices se donnaient mutuellement. Dans la plupart des classes, deux éducatrices s'occupaient ensemble d'un groupe variant entre 10 et 16 enfants. La bonne entente entre les deux éducatrices influençait grandement la qualité de la mise en œuvre. Elle permettait une meilleure planification des activités, ainsi qu'une meilleure harmonisation de l'application du programme au quotidien.

Par ailleurs, la stabilité du personnel s'est avérée cruciale à la réussite du programme. Dans une communauté, le roulement des éducatrices a fait en sorte que le programme n'a jamais réellement été implanté. Le programme comprenait un certain niveau de complexité qui demandait une période d'adaptation plus ou moins longue selon les éducatrices. Cette appropriation s'est avérée impossible dans les milieux de garde où le personnel était constamment en rotation.

La **troisième catégorie** concerne les qualités propres aux éducatrices. Le programme semblait plus facile à mettre en place lorsque les éducatrices avaient déjà accumulé une certaine expérience de travail auprès des enfants. Elles étaient alors plus en mesure de répondre aux demandes du programme en raison d'une bonne connaissance en matière de besoins et de gestion des enfants. De la même façon, certaines éducatrices montraient un talent naturel envers les enfants, ce qui résultait en une application plus facile du programme et de meilleure qualité.

Un autre élément ayant un impact sur la mise en œuvre du programme concerne l'ouverture des éducatrices aux rétroactions et aux nouveautés. Dans le cadre d'un programme qui comprenait des visites régulières de suivi, cet élément prenait toute son importance. Les éducatrices ouvertes aux rétroactions ont pu bénéficier de chacune des visites de la formatrice et enrichir la façon dont elles mettaient en œuvre le programme, ce qui n'était pas le cas des éducatrices moins ouvertes. Il est à noter que la formatrice a perçu un manque d'ouverture chez au moins une des deux éducatrices des classes programme dans cinq des six communautés. Certaines éducatrices ne prenaient pas en considération les changements suggérés par la formatrice tandis que d'autres ne semblaient pas bien comprendre les particularités du programme. Enfin, quelques-unes étaient assez désengagées envers le programme et certaines envers les enfants aussi.

Un dernier élément facilitant la mise en œuvre du programme a trait à la durée de l'implication dans le projet. Certaines éducatrices ont pu participer au projet pendant deux années consécutives et, à leurs dires et aux dires de la formatrice, leur maîtrise des éléments du programme était plus complète durant la deuxième année.

7.6. RETOMBÉES PERÇUES

Les entrevues auprès des éducatrices nous renseignent sur ce qu'elles perçoivent comme étant des retombées positives du programme auprès des enfants. Les éducatrices ont également fait part des changements qu'elles avaient apportés à leur propre pratique avec les enfants.

7.6.1. Retombées perçues auprès des enfants

Un des éléments qui est ressorti d'une majorité d'entrevues avec les éducatrices est le fait que le programme préparait les enfants à l'école. Cette préparation touche plusieurs dimensions. Une d'entre elles concerne la capacité des enfants à suivre la routine, à répondre aux attentes du milieu scolaire et à développer leur degré d'autonomie.

« On essaie de leur montrer une routine, les préparer pour qu'ils soient prêts pour l'école, on n'essaie pas en discipline, mais c'est leur montrer c'est quoi les attentes de l'école puis de les préparer, autant que de préparer les parents. Puis, on a souvent le support de l'école, parce qu'ils [les enseignants] nous disent souvent que les enfants qui viennent de la garderie, c'est des enfants qui sont prêts, c'est des enfants indépendants, puis académiquement, ils sont très prêts puis on a beaucoup d'encouragement de la direction. »

Les éducatrices parlaient également de l'habileté des enfants à reconnaître les lettres de l'alphabet et à reconnaître leur nom et celui de leurs amis. Elles étaient surprises de la facilité avec laquelle les enfants ont maîtrisé cette habileté. La connaissance des lettres de l'alphabet figure par ailleurs parmi les meilleurs prédicteurs des habiletés des enfants en littératie (Lonigan, et al., 2008). Il est donc encourageant que les éducatrices perçoivent ce changement chez les enfants qui ont participé au programme.

« J'ai été surprise de ça, parce que je ne pensais pas que ça pouvait être instantané à ce point-là (...) en un mois un enfant était capable de reconnaître tous les noms de son groupe. (...) En écrivant les noms sur les chaises [sur] le tableau des responsabilités, tous les noms des enfants étaient écrits à plusieurs endroits, même au vestiaire, je mettais leur photo et leur nom à côté pour qu'ils voient les mots. Quand on faisait des affiches dans la garderie, on mettait les mots à côté, pour qu'ils s'habituent à l'écriture tout simplement. Puis en peu de temps, ils reconnaissaient beaucoup de choses, c'était surprenant. »

Également en lien avec la littératie, les éducatrices ont souligné que les enfants démontraient un plus grand amour pour les livres et pour la lecture grâce à leur exposition régulière dans le cadre du programme.

« Oui, les enfants aimaient beaucoup comme surtout faire le cercle d'amis parce qu'ils voulaient qu'on leur raconte une histoire. »

« Les amis aiment beaucoup, beaucoup les livres, par exemple. Ils aiment beaucoup les livres, les histoires. [...] Ils aiment les histoires qui sont simples avec beaucoup d'action dedans. »

Finalement, et de façon plus particulière, certaines éducatrices ont mentionné que le fait de structurer la journée des enfants autour de la routine imagée amenait les enfants à être plus calmes, à mieux comprendre la routine et à avoir davantage de repères dans l'espace-temps.

« La routine imagée c'est tellement simple, c'est tellement clair à la fin je leur donnais juste les images, puis ils me les présentaient parce que souvent je revenais où on est rendu, on fait le cercle, qu'est-ce qu'on fait après, puis qu'est-ce qu'on fait avant? Tsé, ils s'ennuient de leur maman, regarde ma mère est venue me porter ce matin, pis, là c'était concret là, on va dîner puis après j'ai un dodo, puis après je vais faire..., juste ça le programme, à comparer à d'autres garderies, c'est comme plus des choses par cœur, puis ils sont vraiment dans le concret. Ces enfants-là sont dans le concret puis ils sont plus autonomes, vraiment je trouve pour ça le programme est excellent. »

7.6.2. Changements de pratique chez les éducatrices

Plusieurs éducatrices ont mentionné que leur participation au programme les a amenées à donner davantage d'autonomie aux enfants. Cette autonomie se retrouvait surtout dans la façon de laisser les enfants explorer et être créatifs dans les bricolages et dans leurs créations.

« Je laisse plus les enfants faire par eux autres même qu'est-ce qu'ils veulent faire, comme les dessins (...) Je laisse beaucoup plus les enfants décider par eux autres même la manière qu'ils veulent le faire. »

Pour certaines éducatrices, le programme et les formations de suivi ont permis de rafraîchir leurs connaissances sur le développement des enfants.

« Il y a des choses, les aspects théoriques qu'elle a donnés qui vont aider aux éducatrices, parce qu'il y a toujours des choses qu'on peut oublier de faire, lorsqu'on s'installe dans notre routine. (...) Ça peut nous rafraîchir la mémoire ben, oui, c'est vrai comme ça fait longtemps que je n'ai pas fait ça, mais c'est tellement quelque chose qui est important à faire avec les enfants. »

Enfin, les formations de suivi ont permis à certaines éducatrices de se sentir plus rassurées quant à leurs compétences et leur façon de faire.

« Des fois on doute de nos compétences d'éducatrice parce qu'on ne sait jamais la réaction des parents, on a de la difficulté aussi de se situer par rapport aux lois et règlements, par rapport à plein de choses, mais d'entendre quelqu'un nous dire que, qu'est-ce qu'on fait c'est adéquat, pis qu'on est sur la bonne route, mais ça, ça aide beaucoup là à évoluer, à se redonner de nouveaux défis, à continuer notre métier qui n'est pas toujours facile. »

8. Résultats de la mise en œuvre du programme des Ateliers familles

Ce chapitre rapporte les résultats des analyses de la mise en œuvre du volet des Ateliers familles. Les résultats sont rapportés en fonction de deux regroupements. D'abord, les résultats ont été regroupés par série d'ateliers offerte dans chacune des communautés. Cette première série d'analyses nous permet de mieux comprendre les caractéristiques relatives à une communauté ou encore à une intervenante. Précisons que les analyses de la mise en œuvre du programme des Ateliers familles incluent les observations pour la moitié des ateliers offerts à Edmonton. Au total, le programme des Ateliers familles a été donné 11 fois, soit deux séries d'ateliers dans cinq communautés et une seule série d'ateliers donnée dans la sixième communauté. Ensuite, les résultats sont rapportés en fonction de chacun des ateliers, donc en regroupant les informations de l'ensemble des communautés pour chacun des dix ateliers présentés. Ce regroupement nous donne un aperçu des caractéristiques reliées au contenu de chacun des ateliers.

Comme pour le programme en milieu de garde, la section 8.1 concerne la **fidélité** du contenu, à savoir la proportion des thèmes composant chaque atelier qui a été abordée. La section 8.2 détaille les résultats concernant la **qualité** de l'animation des ateliers dans chaque communauté. L'évaluation de ces deux premières dimensions repose sur les observations des ateliers effectuées par les coordonnatrices communautaires. La section 8.3 porte sur le **dosage**, soit le taux de participation des parents aux ateliers dans chaque communauté. La section suivante (section 8.4) présente le niveau de **participation** des parents aux ateliers tel qu'observé par les coordonnatrices communautaires. Ces dernières ont été complétées par l'évaluation que les parents ont faite à la fin de chaque atelier, par l'évaluation globale qu'ils ont faite au début du dixième atelier, de même que par l'évaluation rétrospective des parents collectée dans le sondage post-intervention administré deux semaines après la fin des ateliers. On retrouve à la section 8.5 les **facilitateurs et les obstacles** rencontrés lors de la mise en œuvre du programme. Les données sont principalement tirées des rétroactions des intervenantes ayant animé les Ateliers familles (entrevues ou journaux de bord), des parents (évaluations à la fin de chaque atelier et sondage post-intervention) ainsi que des observations des coordonnatrices. Enfin, la dernière section porte sur les **retombées perçues** du programme sur les parents, selon leurs évaluations à la fin de chaque atelier et du sondage post-intervention.

8.1. FIDÉLITÉ DU CONTENU ABORDÉ DANS LES ATELIERS FAMILLES

Comme il est mentionné à la section 6.1, la fidélité réfère à l'intégrité du programme appliqué : c'est-à-dire la correspondance entre l'intervention appliquée et le programme planifié. Les observations nous renseignent sur le respect du contenu livré par les intervenantes. Dans le cadre des Ateliers familles, le programme prévoyait certains thèmes qui devaient être obligatoirement abordés par les intervenantes, en plus de thèmes optionnels. Les observations nous renseignent sur les thèmes abordés dans chaque communauté, pour chaque atelier. Ces informations sont complétées par l'analyse des feuilles mobiles (flip chart) utilisées par l'intervenante durant les ateliers, de sorte qu'un thème est rapporté comme non abordé s'il ne

figure ni dans les observations, ni sur les feuilles mobiles. Un sommaire des thèmes abordés dans chacun des dix ateliers se retrouve à l'annexe B.

Afin de comparer la fidélité d'une série d'ateliers à l'autre et d'un atelier à l'autre, le pourcentage des thèmes obligatoires abordés a été calculé. Les résultats indiquent que le contenu a été bien couvert dans l'ensemble des communautés, avec une couverture moyenne de 96 % pour toutes les séries d'ateliers, ce qui représente une excellente couverture. Toutes les communautés ont couvert au moins 90 % du matériel (voir le tableau 8.1, deux premières colonnes de gauche, pour un résumé de la couverture des 11 séries d'ateliers).

Les analyses par atelier révèlent, quant à elles, que le contenu de certains ateliers a été moins bien couvert que d'autres. Ainsi, à l'atelier 9, intitulé « Notre vie au sein de la communauté francophone », la couverture a été complète dans quatre des onze séries d'ateliers (voir le tableau 8.1, deux dernières colonnes à droite, pour un résumé de la couverture par atelier). Cependant, dans les sept autres séries d'ateliers portant sur le même thème, l'activité « C'est ma communauté » n'a pas été abordée. Il faut dire que l'ensemble des ateliers avait offert aux parents plusieurs opportunités de discuter des services offerts dans leur communauté et les intervenantes avaient apporté aux parents à diverses occasions des informations et des brochures sur les services offerts dans la communauté. Plusieurs intervenantes ont donc jugé qu'il n'était pas pertinent de discuter à nouveau de ce sujet.

Les analyses soulignent également que l'atelier 7 portant sur la communication dans la famille a été couvert en entier dans cinq des onze séries d'ateliers. L'activité qui a été la moins abordée dans cet atelier se rapportait aux éléments de l'écoute active. Lors de cette activité, les parents devaient discuter du soutien qu'ils cherchent et obtiennent lorsqu'ils ressentent le besoin d'être écoutés. Ils devaient également discuter des éléments qui démontraient que la personne de soutien qu'ils avaient consultée les avait compris. Cette discussion différait de la majorité des thèmes qui étaient abordés dans les autres ateliers en ce sens où l'on demandait aux parents de se dévoiler davantage. La nature délicate de cette activité serait probablement la raison pour laquelle seulement quatre intervenantes se sont senties assez à l'aise pour mener cette activité.

En somme, les deux thèmes qui ont été moins bien couverts avaient été abordés dans le cadre d'autres ateliers ou convenaient moins bien au type de discussion établi au cours des ateliers. Ces thèmes pourraient donc être abordés différemment si le programme des Ateliers familles devait être donné à nouveau.

Tableau 8.1 : Contenu abordé selon la série et l'atelier

Série d'ateliers	% du contenu abordé	Numéro de l'atelier	% du contenu abordé
1	90 %	1	100 %
2	91 %	2	97 %
3	98 %	3	98 %
4	96 %	4	100 %
5	93 %	5	100 %
6	92 %	6	100 %
7	96 %	7	82 %
8	100 %	8	100 %
9	100 %	9	86 %
10	98 %	10	100 %
11	96 %		
Total	96 %	Total	96 %

8.2. QUALITÉ DE L'ANIMATION DES ATELIERS FAMILLES

Les observations des coordonnatrices nous renseignent sur la qualité de l'animation des Ateliers familles. Pour chaque atelier, les observatrices ont noté les difficultés rencontrées par les intervenantes lors de leur animation. Les difficultés étaient définies comme étant des défis dans l'animation qui risqueraient de nuire à la bonne transmission du message aux parents. Les principales difficultés notées se résument au style d'animation des intervenantes. Par exemple, certaines intervenantes imposaient les réponses lors des discussions, coupaient la parole aux participants, avaient de la difficulté à transmettre le message, abordaient le contenu trop rapidement ou étaient désorganisées.

Les observations ont révélé que trois intervenantes ont éprouvé des difficultés de façon répétitive lors des ateliers. Deux d'entre elles ont, de manière récurrente, abordé le contenu de manière trop magistrale et trop rapidement. La troisième avait tendance à être désorganisée et éprouvait de la difficulté à animer en général. C'est donc dire que dans ces trois séries d'ateliers, les parents n'ont pas reçu le programme des Ateliers familles avec un niveau optimal de qualité. À ce niveau, les analyses quantitatives présentées dans le rapport *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport des résultats de la première cohorte* (Thompson et al., 2014) nous renseignent davantage sur les répercussions qu'a la qualité de l'animation de l'intervenante des Ateliers familles sur les connaissances, croyances et habitudes des parents.

Un autre indice de la qualité de l'animation était la capacité de respecter le temps alloué pour donner l'atelier. En général, les intervenantes ont eu de la difficulté à respecter le temps qui leur était alloué. La plupart avaient tendance à dépasser le temps alloué pour chaque atelier. L'animation du volet parent de l'atelier devait se faire en 55 minutes. La plupart des intervenantes ont pris de 60 à 80 minutes pour transmettre le contenu aux parents. Étant donné que cette pratique était très répandue, on pourrait penser que les ateliers contenaient trop de matière. Il faut également mentionner que les parents ont beaucoup aimé discuter entre eux. Les ateliers devraient donc prévoir des périodes de discussion plus longues, même si les parents sont exposés à un corpus de matériel moins important.

Le dernier indice de qualité sur lequel les observations nous renseignent a trait à l'environnement spatial dans lequel les ateliers se sont déroulés. Dans la plupart des communautés, la disposition des participants favorisait la discussion entre eux. Il n'y a eu qu'une seule communauté où, à deux reprises, deux groupes de parents ont été regroupés pour ne former qu'un seul groupe animé par les deux intervenantes. À ces deux occasions, les parents ont dû être placés en deux rangées, ce qui a rendu difficile la discussion entre les participants.

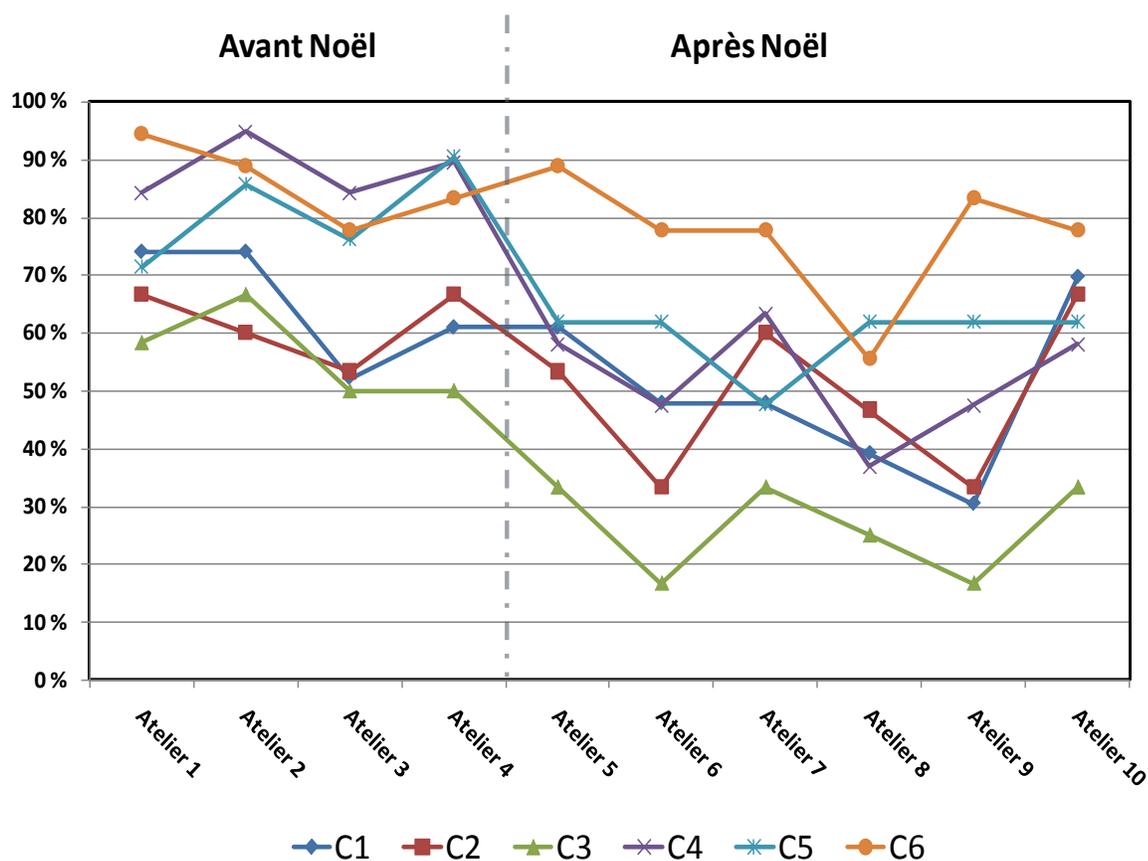
8.3. DOSAGE

Taux de participation par communauté

Le taux de participation moyen dans les six communautés s'élève à 60 % et varie de 38 % à 81 % (voir la figure 8.1). Lorsqu'on examine la participation au niveau de la communauté, la première communauté a connu un taux de participation aux ateliers variant entre 30 % et 74 %, avec une moyenne de 56 %. On observe également que deux des 23 familles (9 %) ont participé à deux ateliers ou moins. Dans la deuxième communauté, le taux de participation aux ateliers a varié entre 33 % et 67 %, avec une moyenne de 54 %. Dans cette communauté, quatre des 15 familles (27 %) ont participé à deux ateliers ou moins et de ce nombre on compte trois familles n'ayant participé à aucun des ateliers. Dans la troisième communauté, les familles participaient en moins grand nombre aux ateliers que dans les autres communautés ayant un nombre comparable de parents inscrits au groupe programme. L'intervenante auprès des parents dans cette communauté a dû être remplacée à trois reprises à cause d'un roulement de personnel important. Le taux de participation aux ateliers de cette communauté a varié entre 17 % et 67 %, avec une moyenne de 38 %, ce qui est considérablement plus faible que dans les autres communautés où les ateliers ont été fréquentés par au moins la moitié des parents. De plus, quatre des 12 familles (33 %) ont assisté à deux ateliers ou moins.

Les parents de la quatrième communauté ont participé en grand nombre aux Ateliers familles. En effet, 19 des 20 familles inscrites au groupe programme ont participé aux ateliers. Seule une famille (5 %) n'a participé à aucun atelier. Le taux de participation aux ateliers a varié entre 37 % et 95 %, avec une moyenne de 66 %. Dans la cinquième communauté, le taux de participation aux ateliers a varié entre 48 % et 90 %, avec une moyenne de 68 %, correspondant au deuxième taux moyen de participation le plus élevé des communautés du projet Capacité d'apprentissage. Une seule famille (5 %) a participé à deux ateliers ou moins. Enfin, la sixième communauté a connu le meilleur taux de participation des familles. On y observe un taux de participation aux ateliers variant entre 56 % et 94 %, avec une moyenne de 81 %. Seule une famille (6 %) a participé à deux ateliers ou moins.

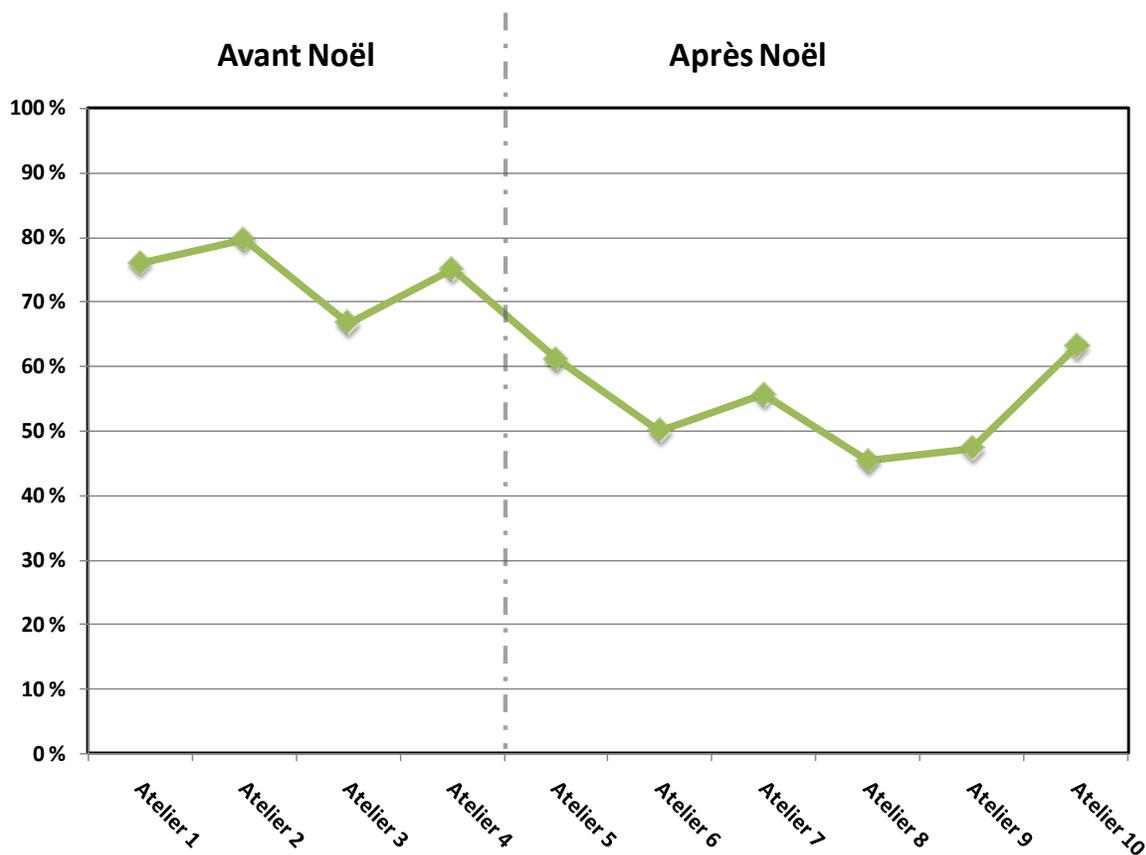
Figure 8.1 : Présence des parents selon l'atelier et la communauté



Taux de participation par atelier

La figure 8.2 détaille le taux de participation moyen par atelier. On y observe un taux moyen de participation de 62 %, ce dernier étant plus élevé avant Noël (74 %) qu’après les fêtes (53 %). Tel qu’on s’y attendait, les taux de participation les plus élevés se retrouvent aux ateliers 1 (76 %) et 2 (80 %), moment où les participants considèrent la pertinence des ateliers. Le huitième atelier se démarque des autres par le taux de participation le plus faible (45 %).

Figure 8.2 : Présence des parents selon l'atelier



8.4. PARTICIPATION DES PARENTS LORS DES ATELIERS

La participation des parents lors des ateliers a été mesurée de différentes façons. Tout d'abord, la coordonnatrice communautaire a décrit la réaction des parents aux différents thèmes abordés. La plupart des thèmes des ateliers ont suscité des réactions positives chez les parents. Ainsi, les observatrices ont décrit les parents comme étant soit participatifs, attentifs, détendus ou enthousiastes dans la plupart des ateliers. L'atelier ayant suscité le plus de réactions positives chez les parents est celui portant sur l'éveil à l'écrit (atelier 3), où les parents ont montré un niveau de participation plus élevé que dans les autres ateliers.

À l'inverse, les parents ont eu davantage de réactions négatives, telles que de l'incompréhension, de la réticence, une faible participation ou aucune participation, du désintérêt ou du désaccord lors des deux premiers ateliers et lors de l'atelier 5. Notons que les deux premiers ateliers servaient à introduire le projet, les Ateliers familles, et la notion du parent comme premier éducateur de son enfant, tandis que l'atelier 5 portait sur le développement de l'autodiscipline chez l'enfant. En ce qui concerne les deux premiers ateliers, les facteurs de nouveauté et de gêne pourraient en partie expliquer la réaction peu enthousiaste des parents. En effet, certains parents ne semblaient pas convaincus de l'apport des ateliers à leur quotidien ce

qui s'est traduit par une faible participation pour certains et de la réticence pour d'autres. Quant à l'atelier 5, les parents ont indiqué lors des évaluations qu'ils ont bien apprécié les informations reçues lors de cet atelier bien qu'il s'agisse d'un sujet qui suscitait beaucoup d'émotion et de discussions puisqu'ils étaient confrontés aux styles parentaux.

La participation des parents a également été mesurée au moyen des évaluations remplies par les parents à la fin de chaque atelier. Ces évaluations permettaient de connaître l'opinion des parents quant à chaque atelier de façon ponctuelle. Spécifiquement, les parents étaient invités à exprimer leurs opinions sur ce qu'ils avaient apprécié durant l'atelier, ce qu'ils ont appris et ce qu'ils auraient aimé apprendre. Les parents devaient également répondre à un court sondage deux semaines après le dernier atelier (sondage post-intervention). Les réponses des parents indiquaient qu'ils ont d'abord apprécié les discussions entre eux. Il s'agit de l'élément mentionné par le plus grand nombre de parents, autant dans les évaluations ayant eu lieu à la fin de chaque atelier que dans le sondage post-intervention. Le deuxième élément le plus mentionné était la présence des enfants et le volet conjoint. Les parents ont beaucoup aimé le fait d'avoir eu du temps pour faire une activité avec leur enfant. Plusieurs parents ont même mentionné qu'ils auraient apprécié avoir plus de temps dédié au volet conjoint. En outre, les parents ont déclaré avoir apprécié le contenu des ateliers. Ils ont particulièrement aimé les discussions sur la communication entre le parent et l'enfant, soit comment s'assurer de bien communiquer un message pour que l'enfant le comprenne et l'importance d'avoir une écoute active lorsqu'on parle avec l'enfant (un thème de l'atelier 7). L'autre thème apprécié des parents a été celui sur l'autonomie et la discipline (soit l'atelier 5). Ce dernier résultat est intéressant, puisque les parents ont démontré des réactions immédiates plutôt négatives lors de cet atelier (selon les observations qui ont été récoltées). Cet atelier fait donc réagir les parents sur le coup, mais ils semblent en retirer des bénéfices à plus long terme.

8.5. FACILITATEURS ET OBSTACLES

Une revue globale de l'ensemble des données récoltées dans le cadre des Ateliers familles a permis de dégager les principaux facilitateurs et obstacles. Ces constats proviennent des données récoltées auprès des intervenantes qui ont animé les Ateliers familles (par les entrevues ou les journaux de bord), auprès des parents (par les évaluations des ateliers et le sondage post-intervention), de même que des observations des coordonnatrices communautaires.

8.5.1. Facilitateurs

Dans le cadre des ateliers, quelques stratégies ont porté fruit lorsqu'il s'agissait d'attirer et de garder les parents aux ateliers. Un premier élément gagnant a été d'offrir un repas aux parents. Ainsi, pour les ateliers ayant lieu en soirée, les parents arrivaient à la garderie après leur journée de travail et un repas leur était servi. Ce moment permettait aux parents de passer du temps avec leur enfant, de partager avec l'éducatrice de leur enfant qui était aussi à la table, et de discuter de façon informelle avec les autres parents.

Un deuxième facilitateur a été la présence du volet conjoint. En effet, les enfants étaient très contents d'avoir un moment où ils pouvaient présenter à leurs parents les réalisations effectuées durant le volet enfant des ateliers et de faire une nouvelle activité avec eux. La présence des

enfants a d'ailleurs incité certains parents à rester à la fin de la journée, puisque les enfants les attendaient avec enthousiasme pour partager le repas.

Un troisième facilitateur avait trait à la présence des éducatrices durant les ateliers. Par le fait de leur présence, les parents et les éducatrices avaient la chance de partager de l'information sur l'enfant, de discuter de son cheminement à la garderie et à la maison et d'apprendre à mieux se connaître, ce qui avait d'ailleurs comme conséquence d'améliorer leurs relations.

Enfin, les parents ont grandement aimé le fait que les ateliers leur permettaient d'avoir accès à des ressources grâce aux trousseaux éducatives. De plus, après les ateliers, les enfants et les parents pouvaient emprunter une ressource en français pour la semaine, soit un livre, un CD, un DVD ou un jeu de société.

8.5.2. Obstacles

Le principal obstacle à la participation des parents a été l'exigence que représentait leur participation à un atelier hebdomadaire dans un contexte chargé de conciliation travail-famille. À cet effet, plusieurs parents ont suggéré que les ateliers soient plus espacés dans le temps. Certains parents ont indiqué qu'ils auraient préféré que les ateliers soient étalés sur deux ans, leur permettant ainsi de participer plus longtemps, mais moins intensément. Toujours concernant les horaires, certains parents ont trouvé que leur enfant était trop fatigué lors des ateliers, surtout lorsque ceux-ci étaient offerts en fin de journée. Dans les faits, certains ateliers se sont étirés jusqu'à 20 h et les parents ont mentionné que leur enfant était alors trop fatigué pour profiter pleinement des ateliers. Enfin, certains parents ont souligné qu'il y avait parfois trop de contenu abordé dans les ateliers.

8.6. RETOMBÉES PERÇUES

Dans le cadre des évaluations ponctuelles des parents à la fin de chaque atelier, de même que lors du sondage post-intervention, nous avons demandé aux parents quelles étaient les choses qu'ils avaient apprises durant les ateliers et qu'ils avaient mises en pratique après les ateliers. La réponse la plus commune a été la mise en pratique des différentes stratégies apprises pour communiquer avec l'enfant. Ces stratégies ont été discutées dans le cadre de l'atelier portant sur la communication (atelier 7) au cours de laquelle les parents ont, entre autres, procédé à une mise en situation qui avait pour but de les conscientiser à l'importance de se mettre au niveau de l'enfant pour s'assurer qu'il comprenne bien le message qui lui est communiqué. Plusieurs parents ont adapté leur façon de communiquer avec leur enfant suivant cet atelier.

Une deuxième réponse commune concernait la prise de conscience rapportée par les parents de l'importance d'exposer leur enfant au français. Introduite lors de l'atelier 6, cette prise de conscience ressort davantage lors du sondage post-intervention que lors des évaluations à la fin de chaque atelier. En troisième lieu, les parents rapportaient avoir appris sur la gestion des émotions et la discipline chez les enfants (atelier 5). Enfin, plusieurs parents ont rapporté avoir aimé apprendre de nouvelles stratégies lors des ateliers. Pour plusieurs, les ateliers sont devenus une façon de chercher des solutions concrètes aux défis que posent la gestion des enfants, la conciliation travail-famille et l'apprentissage du français en contexte minoritaire. À cet égard, les parents ont dit avoir appris beaucoup des discussions entre parents. La possibilité d'échanger avec d'autres parents représentait un des grands atouts du volet des Ateliers familles.

9. Les communautés en toile de fond

Le projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire fait partie du Plan d'action 2003-2008 pour les langues officielles du gouvernement canadien et se poursuit avec la *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013 : Agir pour l'avenir*. Cette initiative vise à renforcer les capacités des communautés à promouvoir le développement des jeunes enfants grandissant en contexte où la langue officielle est en situation minoritaire. La *Feuille de route* vise à :

- assurer un financement pluriannuel en vue d'aider les communautés de langue officielle en situation minoritaire à mieux comprendre le développement de la petite enfance;
- favoriser la collaboration et l'établissement de réseaux afin d'échanger des pratiques exemplaires;
- s'assurer que les ressources et les outils relatifs au développement de la petite enfance, dans l'une ou l'autre des langues officielles, sont adaptés à ces communautés et mis à leur disposition.

Pour ce faire, une des stratégies adoptées par le gouvernement canadien (et plus particulièrement par Ressources humaines et Développement des compétences Canada) est de soutenir un projet de recherche visant à mieux comprendre les effets des programmes appuyant le développement linguistique et culturel des enfants de même que leur réussite scolaire.

A ce niveau, le projet Capacité d'apprentissage a permis d'atteindre certaines de ces visées dans les communautés participantes. Selon les représentants communautaires interviewés, le projet a servi non seulement à mettre en œuvre une intervention et d'en vérifier ses impacts, mais a favorisé l'établissement de partenariats entre les différents organismes dans la communauté autour de l'importance du développement des jeunes enfants en milieu minoritaire francophone.

Dans les sections suivantes, un regard est porté sur l'évolution de chaque communauté au cours des deux dernières années concernant des facteurs influençant le développement des jeunes enfants en milieu minoritaire francophone. La section 9.1 présente les modalités rattachées aux entrevues auprès des représentants communautaires, notamment au niveau de la grille d'entrevue et de l'échantillon des personnes interrogées. La section 9.2 rapporte les changements perçus dans chacune des communautés durant les deux dernières années. La section 9.3 détaille ensuite les retombées du projet Capacité d'apprentissage pour les communautés telles que perçues par les représentants communautaires. Le chapitre se termine avec les sections 9.4 et 9.5 portant respectivement sur la détermination des succès rencontrés dans les différentes communautés en termes de services à la petite enfance et les rêves et les espoirs entretenus par les représentants communautaires pour leur communauté.

9.1. ENTREVUES AUPRÈS DES REPRÉSENTANTS COMMUNAUTAIRES

La grille d'entrevue développée pour les représentants communautaires est inspirée de la théorie de Preskill et Catsambas (2006) sur la recherche appréciative (ou l'*Appreciative Inquiry*). Cette théorie permet d'étudier une organisation (ici l'organisation d'une communauté francophone) en mettant l'emphase sur ses aspects positifs et ses forces. Il s'agit d'une philosophie selon laquelle le processus de recherche permettra aux participants de recenser les leviers de leur organisation (ou communauté) et d'envisager des façons positives de poursuivre leur mission (Coghlan, Preskill et Catsambas, 2003). La recherche appréciative est un champ de pratique en soi. Dans le contexte du projet Capacité d'apprentissage, nous nous sommes limités à l'élaboration d'une grille d'entrevue inspirée par cette philosophie, afin de faire ressortir les changements ayant eu lieu au cours des deux dernières années, de relever les forces de chaque communauté et d'obtenir un portrait global des éléments qui viennent en aide aux jeunes enfants francophones et à leur famille.

Dix-huit entrevues ont été effectuées auprès de représentants des six communautés ayant pris part au projet. Le choix des représentants reposait sur le rôle central qu'ils jouaient dans le domaine des services aux francophones ou de leur implication en petite enfance dans leur communauté. Certains d'entre eux avaient été désignés comme champions dans le cadre de la mise en œuvre du projet Capacité d'apprentissage dans leur communauté. D'autres ont collaboré à différents degrés au projet Capacité d'apprentissage en raison de leur rôle clé dans les services en petite enfance de leur communauté. Certains ont également collaboré au recrutement des familles participant au projet. Finalement, quelques représentants ont été témoins des activités du projet Capacité d'apprentissage dans leur communauté, sans toutefois y participer.

Au total, neuf des 18 représentants communautaires (les 9 représentants provenant de quatre communautés différentes) étaient impliqués dans la livraison de services de garde pour les enfants francophones de leur communauté. Quatre représentants étaient impliqués dans des centres de ressources familiales, trois provenaient d'un organisme soutenant la communauté francophone de leur région et trois autres offraient des services spécialisés portant sur le développement des jeunes enfants (services de santé pré- et postnatal, développement langagier, programme d'intervention précoce).

La majorité des représentants interrogés vivaient dans leur communauté depuis plus de 10 ans. Trois y étaient établis depuis moins de cinq ans. La presque totalité des répondants (16 sur 18) avait répondu au premier sondage auprès des représentants communautaires en 2007.

Pour la majorité des répondants, le projet s'inscrivait dans la mission de leur organisme, soit parce que leur mission ciblait le développement des jeunes enfants, soit parce qu'ils travaillaient auprès de la population minoritaire francophone. Trois répondants ont affirmé que la mission de leur organisme n'était pas en lien avec celle du projet Capacité d'apprentissage.

9.2. CHANGEMENTS PERÇUS DANS LA COMMUNAUTÉ PAR LES REPRÉSENTANTS COMMUNAUTAIRES

Les représentants communautaires ont d'abord été invités à partager leurs impressions des changements ayant eu lieu dans leur communauté au cours des deux dernières années¹⁰. Cette question ciblait plusieurs services offerts aux petits francophones et à leur famille, notamment les services de garde d'enfants, les activités de littératie (p. ex., bibliothèques, club de livres), les ressources pédagogiques en petite enfance (ateliers, groupes de jeux, centres de ressources), les services sociaux, d'éducation et de santé, ainsi que les activités sportives, culturelles et de loisir.

Selon ces représentants communautaires, les deux dernières années ont été marquées par une augmentation de l'offre de services de garde dans toutes les communautés. Dans certaines communautés, de nouveaux milieux de garde ont été créés, alors qu'ailleurs c'est le nombre de places dans les milieux existants qui a augmenté. De plus, plusieurs communautés ont vu leur nombre d'élèves francophones augmenter dans les écoles et dans certaines régions, des écoles ont même été ouvertes pour répondre à la demande. Parallèlement, plusieurs représentants ont parlé de l'amélioration des liens entre les écoles primaires et les services au préscolaire. Les représentants sentaient que les services en petite enfance étaient plus reconnus et qu'ils recevaient davantage l'appui des milieux scolaires.

« Par exemple, cette année on a ouvert un site satellite (...) en partenariat avec le Conseil scolaire qui avait fait une demande (...) pour débloquer des places en garderie francophone donc comment je peux bien dire... donc on voit depuis 2007 un intérêt accru du Conseil scolaire (...) et de la Fédération des conseils scolaires francophones afin de venir appuyer les services préscolaires en français. »

Par ailleurs, certaines écoles font maintenant une place plus grande aux parents. C'est le cas de deux écoles d'une communauté, qui ont maintenant la vocation d'être des écoles communautaires.

De nouveaux projets reliés à la littératie ont également vu le jour dans plusieurs communautés. Des activités de littératie, comme la lecture de contes aux petits, se sont ajoutées à la programmation des organismes en place. Dans quelques communautés, un coin tout-petits a été ajouté dans la bibliothèque municipale. Dans une autre communauté, plusieurs écoles ont ouvert leur bibliothèque aux enfants d'âge préscolaire, afin qu'ils puissent y emprunter des livres avec leurs parents. Certains représentants communautaires ont également parlé de l'influence que le projet Capacité d'apprentissage a eue sur le développement de nouveaux centres de ressources où les parents peuvent emprunter des livres pour leur enfant.

« L'emprunt de livres qui est inclus avec le projet pilote, on est en train de bâtir une équipe pour essayer de continuer l'emprunt de livres. Alors, ça c'est quelque chose qu'on a trouvé, que le personnel a trouvé que les parents ont vraiment apprécié, c'était l'emprunt de livres, puis toi, tu l'as vu aussi, de livres de CD, de vidéocassettes, c'est quelque chose qu'on veut continuer. »

Par contre, au niveau des ressources pédagogiques en petite enfance, il semblerait y avoir une certaine instabilité quant aux services offerts. Plusieurs représentants ont fait mention de

¹⁰ Précisons que les changements rapportés par les représentants communautaires ne sont pas nécessairement liés ou causés par le fait que le projet Capacité d'apprentissage ait eu lieu dans ces communautés.

programmes qui n'existent plus, bien qu'ils ajoutent que des programmes aux objectifs similaires ont remplacé ces programmes. Il en va ainsi pour les ateliers offerts aux parents, ainsi que pour les groupes de jeux dans différentes communautés. Il semblerait donc y avoir un grand roulement dans ce type d'activités. Un représentant a parlé de l'impact positif qu'a eu l'arrivée, en 2007, d'une source de financement à long terme sur les activités :

« Depuis 2007, il y a eu beaucoup de changements dans notre communauté au travers des centres d'appui à la famille et à l'enfance qui ont pu vraiment se développer à partir de cette date-là puisqu'on a eu une reconnaissance par le ministère provincial (...). Donc ce qui nous permet de disposer d'un financement pérenne et donc de pouvoir offrir des activités avec une pérennité importante. Et donc ce qui nous a vraiment permis de renforcer les activités de littératie, les ressources pédagogiques, les programmes, qui peuvent être offerts aux parents et aux enfants (...). Donc au total au niveau des activités, programmes, ressources on a actuellement 35 activités et programmes qui sont offerts en permanence dans notre communauté. »

Au niveau des services sociaux et de santé, la situation semble avoir été assez stable depuis 2007. Dans une communauté cependant, un centre de santé en français a ouvert ses portes dans le même édifice que la garderie, facilitant ainsi l'accès aux ressources en français grâce au regroupement de ces dernières.

Quant à l'évolution des services dans le domaine des sports et loisirs et de la culture, les représentants de deux communautés ont parlé de changements depuis 2007. Dans une première communauté, il y a eu davantage d'activités permettant aux jeunes enfants francophones de participer avec leur famille à différentes activités sportives. Dans la deuxième communauté, il y a eu davantage de promotions faites en français pour annoncer les différentes activités offertes. Le livre de programmation de la ville est d'ailleurs maintenant offert en français, alors qu'auparavant il n'était disponible qu'en anglais. Dans les autres communautés, on a noté une continuité par rapport à ce qui s'offrait en 2007.

9.3. RETOMBÉES PERÇUES DU PROJET CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE POUR LES COMMUNAUTÉS

Les représentants communautaires ont ensuite été invités à dire quelles étaient, selon eux, les retombées du projet Capacité d'apprentissage dans leur communauté. Plusieurs des représentants interrogés ont indiqué que le projet Capacité d'apprentissage a surtout permis à leur communauté d'établir de nouveaux partenariats dans le domaine du développement des jeunes enfants francophones. Pour certains, le programme a représenté une opportunité de faire connaître aux parents francophones les services offerts dans leur communauté.

« C'est dur à mesurer, mais ce que ce projet pilote-là a permis c'est de premièrement d'établir des partenariats au sein de notre communauté (...). Donc d'une part ça renforcé les partenariats entre les divers organismes qui s'intéressent à la petite enfance. Ça a permis d'en créer des nouveaux (...) qui venaient appuyer les parents au niveau de leurs habiletés parentales. Et ces partenariats-là ont par la suite (...) permis de développer d'autres services en petite enfance et pour les familles francophones. »

Les représentants ont également souligné que ces partenariats ont permis d'impliquer davantage les milieux de garde, tout en leur donnant la crédibilité qui leur manquait parfois. Plusieurs représentants ont mis en lumière que les milieux de garde étaient souvent perçus comme étant des acteurs de second plan dans le développement des enfants. Le projet Capacité d'apprentissage a permis d'affirmer l'importance de ces milieux dans le développement des jeunes enfants grandissant en milieu minoritaire.

« Je crois que ça nous a donné une validité, peut-être. Tu sais possiblement que certains organismes dans la communauté nous voyaient comme “baby-sitter”, comme des gardiens. Puis maintenant, peut-être qu'ils nous voient plus comme éducation à la petite enfance. »

« Précisément par rapport au projet pilote, c'est certain qu'un des grands succès a été la construction en partenariat avec l'école (... et) la garderie (...). C'était un grand succès autant au niveau de notre communauté scolaire que de la communauté (...) francophone. (...) Ça permet à la Francophonie de s'afficher davantage, mais aussi de répondre un petit peu plus aux besoins, ou de pouvoir mieux diriger nos parents francophones qui viennent ici pour pouvoir les garder davantage accrochés en croyant vraiment que la Francophonie est vivante. »

« Je pense que l'impact que ça l'a eu, c'est plus au niveau de la reconnaissance des services de la petite enfance. Ça donne aux enseignants, entre autres, de réaliser à quel point le rôle est important, qu'est-ce qui est fait avant que l'enfant commence à l'école, puis je pense que c'est l'aspect plus professionnel jusqu'ici, l'impact que ça l'a pu avoir sur nous autres. »

Toujours en lien avec le milieu de garde, certains représentants communautaires ont souligné le fait que le programme a contribué à améliorer les compétences des éducatrices par le biais des formations qu'elles ont reçues tout au long du programme.

Enfin, selon deux représentants communautaires de deux communautés différentes, le projet Capacité d'apprentissage a eu un impact sur le développement des enfants. Ces deux représentants croient que les enfants du projet Capacité d'apprentissage de leur communauté sont plus prêts pour l'école. Un représentant d'une troisième communauté a ajouté que les résultats du programme pourraient soutenir les recommandations d'une commission provinciale qui stipule que les enfants doivent être francisés en bas âge afin d'arriver prêts pour l'école. Ainsi, les résultats du projet Capacité d'apprentissage pourraient venir appuyer la recherche de fonds pour mieux servir les jeunes enfants francophones.

« On a la Commission sur l'école francophone (...) puis une des choses qui était sortie fort de cette commission-là, c'est qu'on doit franciser nos enfants le plus vite possible, pour qu'ils arrivent en maternelle avec déjà des acquis, puis bon, donc, à ce moment-là, si l'étude démontre que le programme enrichi est effectivement bénéfique, ce que je suis certain qui va arriver, ça donnerait des munitions, là pour cette commission-là, pour aller faire valoir des sommes au niveau de notre province, parce que la province est en train d'essayer de voir, de tâter le terrain et de voir comment ils peuvent améliorer, donc que, c'est pour ça que les bénéfiques, je les verrais plus à long terme. »

Notons que pour six représentants provenant de quatre communautés, le programme n'a pas eu de retombées importantes ni pour leur organisme, ni pour leur communauté. Précisons par contre que d'autres représentants, provenant des mêmes communautés, ont rapporté des retombées positives du projet Capacité d'apprentissage. Cette différence dans la perception des représentants est en partie attribuable au niveau d'implication de ces personnes dans le dossier de la petite enfance.

9.4. ÉLÉMENTS FAVORISANT LE SUCCÈS

Lors des entrevues, nous avons demandé aux représentants de nommer les grands succès de leur communauté en termes de services ou de ressources ciblant les jeunes enfants francophones et leur famille. Dans quatre des six communautés, les représentants ont mentionné la présence d'un carrefour de services ciblant spécifiquement les familles francophones comme étant un élément clé de succès. Comme le décrit un des représentants interrogés :

« (...) un centre qui vient justement répondre à un ensemble de besoins de la famille et ça devient également un carrefour de services intégrés qui nous permet justement de toucher des familles qui peut-être qu'on ne voyait pas encore dans certains réseaux et qui peut justement référer ces familles-là à un ensemble de services qui sont disponibles dans la communauté, et ce, dans différents domaines. Donc, c'est un beau succès pour la communauté. »

Dans la même lignée, l'établissement de partenariats entre différents organismes représente un élément gagnant de la réussite dans les communautés. Des représentants ont souligné que certaines activités ne pourraient pas être maintenues dans la communauté sans l'existence d'une collaboration entre différents partenaires. Plusieurs représentants communautaires ont souligné qu'en plus de travailler avec les différents acteurs en place, chaque communauté devait impliquer les familles afin de développer des services qui sont véritablement en lien avec leurs besoins.

Un troisième élément de succès qui prend de plus en plus d'importance au sein des communautés est la présence des milieux de garde francophones. Effectivement, il s'agit d'une façon de rejoindre un nombre important de jeunes enfants francophones et de leur donner la chance de parler en français en bas âge. Les milieux de garde francophones sont de plus en plus reconnus comme un apport important pour le développement des enfants. Les écoles souhaitent de plus en plus collaborer avec ces milieux puisque cette collaboration leur permet souvent d'accroître le nombre d'inscriptions dans leur établissement lorsque ces enfants atteignent l'âge scolaire. Dans une communauté, l'établissement d'un milieu de garde en région a même permis de justifier l'ouverture d'une école primaire.

« Bien, les services de garde. (...) imaginez-vous, on avait soixante-quinze pour cent de nos francophones (...) qui sont dans le système anglophone (...) Donc, c'est pour ça qu'on a ouvert une garderie, puis une école de maternelle, puis de première année, puis là, on a rencontré le ministre de l'Éducation la semaine passée, puis, là, on va avoir une deuxième année, puis une école. »

Finalement, il est intéressant de voir à quel point les représentants des différentes communautés ont saisi l'opportunité que leur a donnée le projet Capacité d'apprentissage pour démontrer que les services en petite enfance sont une partie intégrante et importante du

développement des enfants en plus d'être un atout pour le développement de toute une communauté francophone en milieu minoritaire.

9.5. RÉVER MIEUX¹¹ ...

Enfin, les représentants communautaires nous ont parlé de ce qu'ils feraient s'ils avaient davantage de ressources. Les propos recueillis mettent en relief les projets prometteurs que les représentants aimeraient mettre sur pied afin de continuer de répondre aux besoins de leur communauté. Plusieurs représentants ont parlé de l'importance d'investir davantage dans les services en petite enfance. De même, ils ont parlé de la nécessité d'offrir aux parents des services de garde de qualité en français. Dans certaines communautés, cette volonté se traduirait par l'ouverture de nouvelles places permettant de rejoindre davantage de familles. Dans d'autres communautés, il s'agit plutôt d'offrir un service abordable pour l'ensemble des familles de la communauté. Finalement, plusieurs représentants ont mentionné que les conditions de travail des éducatrices devraient être améliorées et que ces dernières devraient avoir accès à une meilleure formation afin d'avoir des gens qualifiés pour travailler dans le domaine de la petite enfance.

Un autre rêve partagé par certaines communautés concerne l'importance d'avoir des partenariats solides et d'offrir des services centralisés aux parents. Sous-jacente à ce type de partenariat se trouve également l'importance d'avoir une vision commune des besoins d'une communauté.

« Mes trois vœux seraient 1- des ressources financières planifiées, concertées, et ciblées en fonction des besoins et des données que nous aurons validées et recueillies et non pas simplement sur des projets créatifs ou incisifs. De là l'importance d'un genre de projet comme nous vivons [le projet Capacité d'apprentissage], dans lequel nous aurons certaines données sur lesquelles baser nos décisions, nos visions et nos actions futures pour justement qu'on ne gaspille pas nos énergies vers des projets qui n'auront pas l'impact que nous désirons. »

Enfin, certains représentants ont mentionné qu'il pourrait y avoir davantage de services spécialisés en français, notamment en ce qui a trait aux services touchant le domaine de la santé. L'accès à ces services est perçu comme étant primordial, particulièrement durant la petite enfance, alors que les enfants se développent aussi rapidement.

« Souvent nos jeunes enfants ou même les familles se butent à des services toujours en anglais puis c'est ça parce que juste prendre par exemple, l'orthophonie ou physio ou ergo, peu importe, ce sont tous des services essentiels pour nos enfants à risque, pour qu'ils deviennent des citoyens fonctionnels et qui, si on les offrait en bas âge en français, et assez tôt (...). L'importance d'élever énormément de ressources financières et humaines en bas âge, l'importance de la petite enfance c'est crucial. Il faut avoir à la portée de la main et rapidement tous les services à offrir aux enfants à risque qui en ont besoin. »

Au-delà de ces rêves de meilleurs services partagés par plus d'une communauté, les représentants nous ont parlé des besoins particuliers à leur propre milieu. Pour l'un d'entre eux, il s'agissait de mettre en place un centre de littératie familiale, pour un autre, il faudrait aménager

¹¹ Expression reprise de l'album du chanteur Daniel Bélanger.

le transport afin de faciliter l'accès aux différentes activités, alors qu'un troisième rêve d'une plus grande mobilisation de la part même des parents francophones. Dans plusieurs cas, le projet Capacité d'apprentissage a fourni un modèle dont certaines solutions pourront être appliquées à l'avenir.

10. Que doit-on retenir de cette aventure? Constats et mot de la fin

Quelles sont les principales conclusions de l'évaluation de la mise en œuvre du programme testé dans le projet Capacité d'apprentissage? Ce programme à deux volets est basé sur les meilleures pratiques dans le domaine du développement de la petite enfance et celui de la littératie familiale. L'étude de la mise en œuvre de ce programme a servi plusieurs objectifs. Elle a d'abord permis de bien comprendre comment un programme élaboré sur papier s'intègre dans un milieu réel. Typiquement, l'évaluation de la mise en œuvre est utilisée pour comprendre quels sont les obstacles, les facilitateurs et les ajustements nécessaires pour faciliter l'appropriation du programme par le milieu. Elle sert également d'outil important, pour mieux comprendre et nuancer les effets du programme. Ainsi, de plus en plus d'études démontrent que le degré de mise en œuvre d'une intervention est en lien avec les effets du programme observés sur les participants (Charlebois, et al., 2004; Conduct Problem Prevention Research Group, 1999; Dane et Schneider, 1998; Durlak et Dupré, 2008). Le programme n'aura pas le même impact si plusieurs éléments n'ont pas été implantés et si la qualité de la mise en œuvre est médiocre. Sur ce point, Durlak et Dupré (2008) ont conclu à partir des données de cinq méta-analyses que la taille de l'effet d'une intervention est de deux à trois fois plus grande lorsque le degré de mise en œuvre est pris en considération lors des analyses d'impacts.

Outre l'approche adoptée dans l'étude, un portrait global de la mise en œuvre du projet Capacité d'apprentissage a été dégagé de la triangulation de données provenant de sources variées. L'adoption d'une approche méthodologique à trois niveaux (Patton, 1990) a permis cette triangulation. C'est donc dire que nous avons tiré avantage de différents outils de mesure tant quantitatifs (comme dans le cas des échelles de fidélité et de qualité) que qualitatifs (comme pour les entrevues auprès des participants). Cette façon de faire, connue aussi sous le nom de *mixed-method model*, offre l'avantage de documenter de plusieurs façons les effets d'un programme, et permet une évaluation plus approfondie d'un programme (Patton, 2008). La méthodologie employée a également donné la parole à différents acteurs, offrant ainsi différentes perspectives sur la mise en œuvre du programme. Ensuite, les données ont été recueillies par différents instruments de mesure pour évaluer le même phénomène. Cette diversité de données renforce la validité et la fiabilité des résultats en raison de la complémentarité des données collectées.

Les constats qui suivent tiennent compte de l'intégrité de la mise en œuvre du programme d'abord du volet en garderie et ensuite, du volet d'alphabétisation familiale. Suivent les grandes conclusions quant aux retombées du projet pour les communautés. Le chapitre se termine en rappelant les conditions nécessaires au succès de la mise en œuvre d'un tel programme et les principales forces de la présente étude.

10.1. LE PROGRAMME EN MILIEU DE GARDE

Le programme évalué en garderie est novateur à plusieurs égards. Le résultat des analyses de la mise en œuvre souligne que le programme testé comporte une part importante de nouveaux

éléments autant dans l'environnement structurel que dans le contenu. Ces éléments ne se retrouvaient pas nécessairement dans les milieux de garde du groupe témoin que nous avons observés. L'examen de l'intégrité du programme en garderie s'est fait à partir de sept dimensions, notamment la fidélité structurelle, c'est-à-dire la correspondance entre l'intervention appliquée et le programme planifié; la fidélité et la qualité du contenu éducatif du programme, par exemple les éléments qui doivent être mis en place dans les activités et la qualité de la mise en œuvre de ces éléments; le dosage, soit l'exposition des participants au programme; la différenciation entre le programme implanté et les autres interventions (soit le nouvel apport du programme par rapport à ce qui se fait déjà); les stratégies qui facilitent la mise en œuvre; et les retombées perçues auprès des participants, c'est-à-dire les bénéfices pour les enfants. Bien que toutes ces dimensions aient été examinées, la discussion porte essentiellement sur les dimensions comprises dans la fidélité structurelle ainsi que la fidélité et la qualité du contenu éducatif de la mise en œuvre du programme, soit les éléments centraux de l'étude. Nous nous attarderons également à souligner les similitudes et les différences entre le programme testé et les programmes offerts dans les garderies témoins.

Les analyses portant sur la **fidélité structurelle** révèlent que les éléments formant cette dimension étaient à plus de 80 % en place dans les garderies programme comparativement à 36 % des garderies témoins, et que leur mise en application était relativement stable sur une période de deux ans. Notons que les éléments relevant de la fidélité structurelle ont été relativement faciles à implanter dans les garderies programme. Il s'agissait d'éléments statiques qui étaient installés dans l'environnement (comme la présence d'affiches présentant une image et son nom, la présence d'une routine imagée, etc.).

Au niveau de la **fidélité** et de la **qualité du contenu éducatif**, la mise en œuvre a exigé certains changements dans les pratiques des éducatrices (p. ex., faire davantage la lecture aux enfants ou utiliser des techniques de francisation). Dans l'ensemble, il s'agissait de changements plus difficiles à implanter et à appliquer de manière systématique. En général, les garderies du groupe programme ont réussi à mettre en pratique 80 % des éléments du programme en garderie sur une période de deux ans (comparativement à une mise en application moyenne de 57 % des éléments du programme testé dans les garderies témoins). En particulier, la *lecture* a été encouragée plus souvent (c.-à-d., dans plus d'un contexte) et la qualité des *activités de littératie* (p. ex., utilisation d'une lecture interactive) était supérieure dans les milieux de garde du groupe programme comparativement aux milieux de garde du groupe témoin. En outre, le matériel présent et son utilisation dans le cadre des activités de littératie ont été jugés de bonne qualité dans les garderies programme comparativement aux garderies du groupe témoin, où la qualité des activités de littératie a été trouvée inadéquate (tel que mesuré par l'ÉÉEP-R). Les résultats d'une étude menée par Japel et ses collègues en 2005 mettent en relief les résultats du projet Capacité d'apprentissage. L'auteure conclut à un niveau de qualité se situant entre minimal dans les milieux de garde non subventionnés et bon dans les milieux de garde subventionnés au Québec.

Ces constats mettent en lumière la difficulté pour les milieux de garde en situation linguistique minoritaire d'accéder à des ressources en français autant en termes de quantité que de qualité. D'ailleurs, les observations effectuées dans le cadre du projet Capacité d'apprentissage ont révélé que la moitié des garderies du groupe témoin avaient peu de livres accessibles pour les enfants. Or, cette situation a été améliorée dans les garderies du groupe programme grâce à l'envoi de centaines de livres et ressources en français dans chaque milieu de

garde participant. Ajoutons que les parents ont déclaré avoir grandement apprécié l'accès à un centre de ressources pour emprunter des livres en français. Rappelons que ce centre a été créé à partir des ressources des Ateliers familles. Plusieurs parents ont également affirmé avoir profité des ateliers pour échanger de l'information sur la façon d'obtenir des ressources de qualité en français pour leur enfant. De même, plusieurs représentants communautaires ont mentionné que les livres fournis dans le cadre du projet représentaient maintenant une richesse pour leur milieu.

Les observations en milieu de garde ont également permis de conclure que la *communication en français* entre les éducatrices et les enfants des groupes programme était mise en pratique, autant dans des contextes formels qu'informels. On observe que les éducatrices du groupe programme font preuve d'une excellente communication formelle ou informelle. En comparaison, un peu moins de la moitié des éducatrices du groupe témoin ont obtenu une note excellente sur ces dimensions (tel que mesuré par l'ÉÉEP-R). C'est donc dire que le programme a amené les éducatrices à encourager davantage les enfants à s'exprimer en français, leur donnant ainsi une plus grande opportunité de consolider et de développer leur vocabulaire en français.

Règle générale, les activités qui encourageaient le *raisonnement* chez les enfants ont été un peu plus difficiles à mettre en place (p. ex., la classification de formes ou de grosseurs, les séquences logiques, les séquences temporelles, etc.). Ainsi, moins de la moitié des éducatrices tant du groupe programme que du groupe témoin ont exposé les enfants à ce type d'activités de façon systématique lors de la première année. La deuxième année, alors que les enfants avaient quatre ou cinq ans, une proportion un peu plus grande de classes dans les garderies programme et témoins ont effectué des activités de raisonnement avec les enfants, comme s'il devenait plus naturel de le faire au fur et à mesure que les enfants grandissent.

Il en va de même pour l'exposition des enfants à la *pré-écriture*. Durant la première année, on observe une augmentation graduelle du nombre d'enfants du groupe programme à des activités leur donnant la possibilité de tracer des lettres. Ce fut le cas pour une minorité de classes des groupes témoins durant toute l'année. Cependant, au cours de la deuxième année, tous les enfants des garderies programme et témoins ont été observés à faire des activités de pré-écriture. Cela signifie donc que le programme du projet Capacité d'apprentissage a permis d'exposer les enfants plus tôt à ce type d'activités. Notons que cette habileté émerge habituellement vers l'âge de deux ans et qu'elle se concrétise autour de l'âge de trois ans, alors que les enfants prennent conscience qu'ils peuvent eux aussi tracer des symboles sur du papier, symboles qui deviendront des lettres ou des listes d'épicerie (Steffen et Critten, 2008).

Enfin, la qualité de la *relation entre les éducatrices et les enfants* est un facteur déterminant pour le développement autant social que cognitif des jeunes enfants (Peisner-Feinberg, et al., 2001). Le programme, grâce à ses formations continues, a aidé certaines éducatrices à être plus sensibles envers les enfants et à mieux répondre à leurs besoins. Ce travail se répercute sur les éducatrices du groupe programme, où l'on observe une majorité démontrant une bonne à une excellente sensibilité envers les enfants comparativement à un nombre relativement plus petit des éducatrices du groupe témoin. L'importance de cette dimension pour le développement global des enfants vient souligner la nécessité d'offrir aux éducatrices une formation, un soutien et un suivi continus.

En général, deux éléments ont fait du programme en garderie une réussite, soit les formations de base et de suivi données aux éducatrices et le matériel envoyé dans les milieux. Sans ces deux

éléments, la mise en œuvre n'aurait pu être d'une aussi grande fidélité et d'une aussi bonne qualité.

10.2. LE PROGRAMME DES ATELIERS FAMILLES

L'évaluation de l'intégrité du programme des Ateliers familles s'est faite à partir de six dimensions, notamment : la fidélité du contenu, à savoir la proportion du programme abordé durant les ateliers; la qualité de l'animation des ateliers par les intervenantes; le dosage, soit le taux de participation des parents aux ateliers; la réaction des parents aux ateliers; les facilitateurs et les obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre du programme; et les retombées du programme au niveau des parents et des éducatrices. Les paragraphes qui suivent présentent tour à tour les résultats des analyses portant sur chacune de ces dimensions.

L'évaluation de la **fidélité** des Ateliers familles a révélé une bonne mise en œuvre du programme. Le matériel qui devait être présenté a été bien couvert dans l'ensemble des communautés, et ce, malgré la présence de nombreux thèmes qui devaient être abordés dans un court laps de temps. Plusieurs intervenantes ont d'ailleurs eu de la difficulté à respecter le délai de 55 minutes donné pour animer les ateliers. Le contenu des ateliers pourrait être allégé quelque peu dans un avenir prochain, d'autant plus que les parents ont autant apprécié le contenu que le temps passé à discuter ensemble.

Quant à la **qualité**, les observations des Ateliers familles ont révélé l'importance d'avoir une intervenante possédant une approche andragogique afin de livrer le contenu de façon appropriée pour un auditoire adulte. Les observations relèvent que dans l'ensemble, l'animation des ateliers a été bonne. Seules trois intervenantes ont éprouvé des difficultés récurrentes lors des ateliers (p. ex., approche magistrale). Il s'ensuit que les parents participant à ces trois séries d'ateliers n'ont vraisemblablement pas profité du contenu au même degré que les parents participant à des séries d'ateliers de qualité supérieure.

La plupart des thèmes abordés durant les ateliers ont suscité des **réactions** positives des parents. C'est l'atelier portant sur l'éveil à l'écrit qui a, sur le coup, suscité le plus de réactions positives. Suite aux Ateliers familles, les parents ont rapporté apprécier plus particulièrement les ateliers concernant la communication parent-enfant et l'autodiscipline. Notons que ce dernier thème a été le moins aimé immédiatement après sa prestation. Par ailleurs, la possibilité de discuter avec d'autres parents a été l'élément clé mentionné par le plus grand nombre de parents. Les parents ont également beaucoup apprécié le volet conjoint des ateliers, indiquant aimer avoir eu du temps pour faire une activité avec leur enfant. Plusieurs ont suggéré d'allonger la période de temps allouée au volet conjoint.

Parmi les **facilitateurs** de la participation, l'offre d'un repas aux familles était un premier élément gagnant. Ce moment permettait aux parents d'échanger entre eux, de partager avec l'éducatrice et de passer du temps en famille. Le volet conjoint était un deuxième élément gagnant pour tous. Les enfants étaient très contents de montrer leurs dernières créations et les parents pouvaient apprécier les activités faites par leurs enfants à la garderie durant le jour.

Un **obstacle** à la participation mentionné par plusieurs parents était la fréquence des ateliers; plusieurs ont indiqué trouver le calendrier essouffant. Rappelons que ces ateliers étaient offerts sur une base hebdomadaire. Ainsi, plusieurs parents auraient préféré avoir des ateliers plus

espacés dans le temps afin d'en bénéficier sur une plus longue période. Une revue de la documentation révèle la quasi-absence de données permettant d'établir la dose optimale en termes de nombre d'ateliers (Sénéchal et Young, 2008). L'ensemble des études ayant porté sur la littératie familiale met plutôt l'accent sur l'importance d'un processus continu auprès des parents, de même que sur le fait que les parents bénéficient davantage de sessions courtes, plutôt que longues. Ce constat rejoint les suggestions des parents, à savoir d'offrir des ateliers sur une plus longue période de temps. Il s'agit peut-être ici d'une formule qui encouragerait davantage la participation des parents.

Une des principales **retombées** des Ateliers familles a été la consolidation du lien entre les parents et les éducatrices. La présence des éducatrices lors des ateliers a non seulement facilité le déroulement de ces ateliers en permettant aux enfants d'être en compagnie d'un adulte qu'ils aiment et connaissent bien, mais a également permis aux parents et aux éducatrices d'échanger et d'apprendre à mieux se connaître. De plus, la présence des éducatrices aux Ateliers familles a renforcé la complémentarité entre les deux volets du programme.

Finalement, les Ateliers familles ont véhiculé deux messages importants aux parents. Le premier concerne le rôle du parent en tant que premier éducateur de son enfant, c'est-à-dire l'importance de faire des activités avec son enfant qui le prépareront pour l'école (par exemple, la lecture). Le deuxième message porte sur l'importance d'exposer son enfant au français afin de contrebalancer le poids de l'environnement majoritairement anglophone. Alors que le premier message rejoignait tous les parents, le deuxième message n'a pas touché tous les parents de la même façon. En effet, il s'agissait d'une prise de conscience plus ou moins importante selon les familles. Ainsi, certaines familles endogames vivant dans un milieu peu anglophone trouvaient le message intéressant, mais peu pertinent pour eux. Pour d'autres familles, il s'agissait d'une grande conscientisation. Enfin, certains parents de foyers exogames ont été choqués par la place importante faite au français dans les ateliers. Il est donc important que le message soit adapté à la clientèle participant aux ateliers et que les parents comprennent bien que le bilinguisme additif (le fait de bien parler deux langues ou plus, et non l'une au détriment de l'autre) représente plutôt une grande richesse pour leur enfant.

10.3. LE PROJET CAPACITÉ D'APPRENTISSAGE ET LES COMMUNAUTÉS

La principale retombée du projet Capacité d'apprentissage pour les communautés a été la mise en lumière du rôle que les services en petite enfance ont à jouer dans le maintien d'une communauté francophone vivante. Les représentants communautaires ont confié que le projet a permis de confirmer que les services en petite enfance étaient un partenaire crédible et important de la communauté francophone minoritaire. De plus, le projet Capacité d'apprentissage a donné l'occasion à plusieurs acteurs dans les communautés de réitérer à quel point les services en français aux jeunes enfants représentent non seulement une façon de solidifier l'acquisition de la langue chez les enfants, mais également une manière de maintenir l'engagement de toute la famille dans la communauté francophone. Comme l'écrit si bien Gilbert (2003), les services en petite enfance en français sont la porte d'entrée à l'école en français et, conséquemment, ils assurent la survie et la vitalité des communautés francophones en milieu minoritaire.

Globalement, le projet Capacité d'apprentissage a eu des répercussions à court terme dans les communautés francophones en exposant un groupe d'enfants à davantage d'activités en français autant en milieu de garde qu'à la maison. Le projet a également eu des répercussions à moyen terme, puisqu'il a permis de sensibiliser les parents et les intervenants en petite enfance à l'importance d'exposer les enfants au français dès un jeune âge. Enfin, le projet semble déjà avoir des retombées à plus long terme, puisqu'il a permis aux communautés impliquées de créer de nouveaux partenariats et de considérer les milieux de garde comme des acteurs déterminants pour l'essor d'une communauté francophone riche et vivante.

10.4. MOT DE LA FIN

Le projet Capacité d'apprentissage vise à comprendre comment un programme qui cible les enfants de milieux linguistiques minoritaires peut aider ces enfants à mieux maîtriser leur langue de scolarisation et, ainsi, à mieux réussir à l'école. Afin d'obtenir de tels effets, le programme nécessite l'apport de plusieurs ressources, certaines matérielles, mais de façon plus importante, de ressources humaines. En effet, un tel programme ne peut être mis en place sans la participation des parents. Ceux-ci doivent participer à des ateliers en plus de s'impliquer à la maison pour que les enfants bénéficient au maximum des milieux dans lesquels le français est parlé et valorisé. La réussite du programme dépend également de l'implication des intervenants des milieux de garde qui s'engagent à mettre en place le programme dans son intégralité (soit de manière fidèle) et avec qualité, faute de quoi les enfants pourraient ne pas bénéficier de ses effets. Finalement, la communauté a sa part de responsabilité dans la réussite du programme. Plus les acteurs clés en petite enfance dans la communauté sont engagés dans le programme, plus le programme risque d'avoir des répercussions à long terme sur la façon de mobiliser la communauté francophone autour des enfants qui assureront son avenir.

Une limite de cette étude est que la mise en œuvre a été décrite en fonction d'observations ouvertes. L'emploi de grilles systématiques sur le terrain aurait facilité la collecte de données et assuré sa constance à travers les sites. Cette faiblesse a été palliée par la mise en place de plusieurs contre-validations des résultats afin d'assurer la validité et la fiabilité des constats. Par exemple, l'évaluation de chaque élément de fidélité et de qualité de la mise en œuvre du programme en garderie a été validée auprès des observatrices, confirmée par l'analyse des notes de la consultante du programme préscolaire, et vérifiée par le biais des photographies des milieux de garde lorsqu'il s'agissait d'éléments à mettre en place dans l'environnement.

L'une des principales forces de l'étude de la mise en œuvre est qu'elle permet d'informer la prestation de programmes similaires grâce au recensement des facilitateurs de la mise en œuvre, des obstacles à gérer pour assurer un bon déroulement, et des ajustements nécessaires pour faciliter l'appropriation du programme par le milieu. Sa deuxième force réside dans l'utilisation des indices de fidélité et de qualité des deux volets du programme testé dans les analyses d'impacts. Spécifiquement, les constats quant à la mise en œuvre ont été traduits en échelles quantifiées, permettant d'introduire la fidélité et la qualité de la mise en œuvre comme des médiateurs de l'impact du projet. La démonstration du lien entre la mise en œuvre du projet Capacité d'apprentissage et ses effets sur les enfants et leur famille fait l'objet d'un rapport complémentaire intitulé *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport des résultats de la première cohorte* (Thompson et al., 2014).

En somme, le projet Capacité d'apprentissage est un projet complexe dont la réussite a exigé la participation active de plusieurs acteurs dans chaque communauté ainsi que la collaboration d'un grand nombre de personnes. Les informations collectées serviront à informer les parents, les fournisseurs de services et les communautés sur la conception et la prestation de services qui aident à préserver la langue française et la culture francophone ainsi qu'à favoriser le développement des petits francophones en milieu minoritaire. Le projet se poursuit, abordant une question de recherche complémentaire, à savoir « *Le projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire permet-il aux enfants francophones grandissant en milieu minoritaire d'être mieux outillés pour réussir dans les tâches essentielles à la réussite scolaire que sont la lecture et les mathématiques?* » Dans cette nouvelle phase, les enfants seront suivis de l'entrée à l'école jusqu'au début de la deuxième année du primaire, alors qu'ils seront âgés d'environ sept ans. Les résultats de cette nouvelle phase feront l'objet de rapports futurs.

Bibliographie

- Arnold, D. H., Zeljo, A., Doctoroff, G. L., et Ortiz, C. (2008). Parent involvement in preschool: Predictors and the relation of involvement to preliteracy development. *School Psychology Review*, 37(1), 74–90.
- Bertrand J. Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire. Commentaires sur Kagan et Kauerz et sur Schweinhart. Dans R. E. Tremblay, R. G. Barr et R. D. Peters (Éd.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, QC : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2007:1-7. Disponible en ligne au <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/BertrandFRxp.pdf>.
- Bialystok, E. (2006). L'acquisition d'une deuxième langue, le bilinguisme pendant la petite enfance et leur impact sur le développement cognitif précoce. Dans R. E. Tremblay, R. de V. Peters, M. Boivin et R. G. Barr (Éd.). *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, QC : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Disponible en ligne au http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/BialystokFRxp_rev.pdf.
- Bigras, N. et Hurteau, M. (2005). *L'évaluation de programmes existants de services de garde d'enfants en français et les recommandations quant aux choix d'un programme : Rapport final*. Présenté à la Direction des connaissances et de la recherche de Développement social Canada.
- Bredenkamp, S. et Copple, C. (Éds.). (1999). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Riggins, R., Jr., Zeisel, S. A., Neebe, E., et Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339–357.
- Burns, S., Espinosa, L., et Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75–100.
- Bussière, P., Cartwright, F., Crocker, R., Ma, X., Oderkirk, J., et Zhang, Y. (2001). *À la hauteur : la performance des jeunes du Canada en lecture, en mathématiques et en sciences*. Ottawa, ON : Développement des ressources humaines Canada, Statistique Canada, Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Disponible en ligne au <http://dsp-psd.pwgsc.gc.ca/Collection/Statcan/81-590-X/81-590-XIF2000001.pdf>.
- Carroll, C., Patterson, M., Wood, S., Booth, A., Rick, J., et Balain, S. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2(40), 1-9.
- Centre for Family Literacy (2002). *Statements of good practice for family literacy programs in Alberta*. Edmonton, AB : Centre for Family Literacy.

- Charlebois, P., Brendgen, M., Vitaro, F., Normandeau, S., et Bourdreau, J.-F. (2004). Examining dosage effects on prevention outcomes: Results from a multi-modal longitudinal preventive intervention for young disruptive boys, *Journal of School Psychology*, 42(3), 201–220.
- Charte canadienne des droits et libertés*, s.23, Partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R.-U.), 1982, c. 11.
- Chartier, M. J., Dumaine, J., Daudet-Mitchell, L., Gosselin, J., et Vielfaure, K. (2008). *Vivre en français à la petite enfance et apprendre à l'école française en milieu minoritaire, y a-t-il un lien? Enfants en santé Manitoba et Division scolaire franco-manitobaine*. Document soumis pour publication.
- Chen, H. T. (Éd.) (2005). *Practice program evaluation: Assessing and improving planning, implementation, and effectiveness*. (p. 106). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cleveland, G., Corter, C., Pelletier, J., Colley, S., Bertrand, J., Ontario Institute for Studies in Education/University of Toronto, et al. (2006). *A review of the state of the field of early childhood learning and development in child care, kindergarten and family support programs*. Toronto, ON: Atkinson Centre for Society and Child Development. Disponible en ligne au <http://www.ccl-cca.ca/NR/rdonlyres/12AB1AB0-48D2-44EF-B7AF-F95FE2AF4E91/0/SFREarlyChildhoodLearning.pdf>.
- Coghlan, A. T., Preskill, H., et Catsambas, T. T. (2003). An overview of appreciative inquiry in evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2003(100), 5–22.
- Committee for Economic Development Research and Policy Committee (1993). *Why child care matters: Preparing young children for a more productive America. A statement by the Research and Policy Committee of the Committee for Economic Development*. New York, NY: Committee for Economic Development.
- Conduct Problems Prevention Research Group. (1999). Initial impact of the Fast Track prevention trial for conduct problems: I. The high-risk sample. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67(5), 631–647.
- Connors, L. J. et Epstein, J. L. (1995). Parent and school partnerships. Dans M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Volume 4: Applied and practical parenting* (pp. 437–458). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *Literacy among Canadian students in minority language contexts*. Rapport préparé pour le Canadian Language and Literacy Research Network, 20 novembre, 2008.
- Corbeil, J.-P., Blaser, C., & Statistique Canada. (2006). *Le portrait linguistique en évolution, Recensement de 2006*. Disponible en ligne au <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/pdf/97-555-XIE2006001-fra.pdf>.
- Corbeil, J.-P., Grenier, C., et Lafrenière, S. (2007). *Les minorités prennent la parole : résultats de l'Enquête sur la vitalité des minorités de langue officielle 2006*. Disponible en ligne au <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-548-x/91-548-x2007001-fra.pdf>.
- D'Amours, Y. (2010). *La scolarité des francophones et des anglophones, à travers les groupes d'âge, au Québec et en Ontario : données sociodémographique en bref*. Disponible en

- ligne au
http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/conditions/pdf2010/sociodemobref_fev10.pdf.
- Dane, A. V. et Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control? *Clinical Psychology Review*, 18(1), 23–45.
- Desrosiers, H. et Ducharme, A. (2006). *Commencer l'école du bon pied : facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle*. Disponible en ligne au http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuille/fascicule_ecole_bon_pied.pdf.
- Doherty, G. (2007). *Conception to age six: The foundation of school-readiness*. Document présenté au Partners in Action — Building Our Children's Futures. Disponible en ligne au http://www.tlpresources.ca/policy_research/Early_Years_researchpaper-jan07.pdf.
- Domitrovich, C. E. et Greenberg, M. T. (2000). The study of implementation: Current findings from effective programs that prevent mental disorders in school-aged children. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 11(2), 193–221.
- Durlak, J. A. et DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3–4), 327–350.
- Education Quality and Accountability Office. (2009). *Ontario student achievement: EQAO's provincial report on the results of the 2008-2009 assessments of reading, writing and mathematics, primary division (grades 1-3) and junior division (grades 4-6), and the grade 9 assessment of mathematics. English-language students*. Toronto, ON. Disponible en ligne au http://www.eqao.com/pdf_e/09/Cpr_PJ9e_0909_web.pdf.
- Fitzgerald, J. et Rasheed, J. M. (1998). Salvaging an evaluation from the swampy lowlands. *Evaluation and Program Planning*, 21(2), 199–209.
- Gilbert, A. (2003). *La petite enfance : porte d'entrée à l'école de langue française : Une vision nationale*. Ottawa, ON. Document réalisé par le Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités et l'Université d'Ottawa en partenariat avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Gilliam, W. S., Ripple, C. H., Zigler, E. F., et Leiter, V. (2000). Evaluating child and family demonstration initiatives: Lessons from the comprehensive child development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 41–59.
- Hargrave, A. C. et Sénéchal, M. (2000). A book reading intervention with preschool children who have limited vocabularies: The benefits of regular reading and dialogic reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(1), 75–90.
- Harms, T., Clifford, R. M., et Cryier, D. (1998). *Early Childhood Environment Rating Scale: Revised Edition (ECERS-R)*. New York, NY: Teachers College Press.
- Howes, C., Burchinal, M., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., et Clifford, R. (2008). Ready to learn? Children's pre-academic achievement in pre-kindergarten programs. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(1), 27–50.

- Japel, C, Tremblay, R.E., et Côté, S. (2005). La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde. *Choix IRPP 11*(5), 1–42.
- Kagan, S. L. et Kauerz, K. (2007). Programmes d'enseignement efficaces au préscolaire. Dans R. E. Tremblay, R. de V. Peters, M. Boivin et R.G. Barr (Éd.), *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, QC : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants. Disponible en ligne au <http://www.enfant-encyclopedie.com/Pages/PDF/Kagan-KauerzFRxp.pdf>.
- Landry, R. et Allard, R. (1997). L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 561–592.
- Landry, R., Allard, R. et Deveau, K. (2007). A macroscopic intergroup approach to the study of ethnolinguistic development. *International Journal of the Sociology of Language*, 185, 225–253.
- Laperrière, A. (1997). Les critères de scientificité des méthodes qualitatives. Dans J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (Éd.). *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 365–389). Boucherville, QC: Gaëtan Morin.
- Legault, L., Mák, G., Verstaete, M., & Bérubé, A. (2014). *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport de référence*. Ottawa (Ontario) : Société de recherche sociale appliquée.
- Lemelin, J.-P. et Boivin, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école*. Disponible en ligne au <http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuille/Fasc2Vol4.pdf>.
- Lonigan, C. J., Shanahan, T., Westberg, L., et The National Early Literacy Panel (2008). Identification of children's skills and abilities linked to later outcomes in reading, writing, and spelling. Dans *Developing early literacy: Report of the National Early Literacy Panel*. (pp. 55–101). Jessup, MD: National Institute for Literacy. Disponible en ligne au <http://www.nifl.gov/publications/pdf/NELPReport09.pdf>.
- Martel, A. (2001). *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire : 1986-2002. Analyse pour un aménagement du français par l'éducation*. Ottawa : Commissariat aux langues officielles.
- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., Downer, J. T., Barbarin, O. A., et Bryant, D. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749.
- Masny, D. (2006). Le développement de l'écrit en milieu de langue minoritaire : l'apport de la communication orale et des habiletés métalinguistiques. *Éducation et francophonie*, 34(2), 126–149.
- Millard, R. et Waese, M. (2007). *Langage et littératie : dès la naissance...et pour la vie : sommaire de recherche*. Ottawa, ON: Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, Fédération canadienne des services de garde à l'enfance.

- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. (2001). *Programme fransaskois : prématernelle*. Regina, SK: Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.
- Mougeon, R. et Beniak, E. (1994). Bilingualism, language shift, and institutional support for French: The case of the Franco-Ontarians. *International Journal of the Sociology of Language*, 105–106, 99–126.
- National Association for the Education of Young Children. (1984). *Accreditation criteria and procedures: Position statement of the National Academy of Early Childhood Programs*. Washington, DC, WA: National Association for the Education of Young Children.
- Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2009). *Rendement des élèves de l'Ontario : rapport provincial de l'OQRE sur les résultats des tests en lecture, écriture et mathématiques, cycle primaire (de la 1^{re} à la 3^e année) et cycle moyen (de la 4^e à la 6^e année) et du test de mathématiques, 9^e année, 2008-2009. Élèves de langue française*. Toronto, ON. Disponible en ligne au http://www.eqao.com/pdf_f/09/Cpr_PJ9f_0909_web.pdf.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2^e édition). Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (1997). *Utilization-focused evaluation: The new century text* (3^e édition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (4^e édition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., et Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72(5), 1534-1553.
- Phillips, L. M., Hayden, R., et Norris, S. P. (2006). *Family literacy matters: A longitudinal parent-child interaction study*. Calgary, AB: Temeron Books.
- Preskill, H. et Catsambas, T. T. (2006). *Reframing evaluation through appreciative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Province de Nouveau Brunswick. (2008). *Be ready for success: A 10 year early childhood strategy for New Brunswick*. Fredericton, NB. Disponible en ligne au <http://www2.gnb.ca/content/dam/gnb/Departments/sd-ds/pdf/EarlyChildhood/ELCCStrategy-e.pdf>
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada. (2008). *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008–2013 : Agir pour l'avenir*. Disponible en ligne au http://www.rhdcc.gc.ca/fra/partenariats_communautaires/ppds/information.shtml.
- Ressources humaines et Développement des compétences Canada et Statistique Canada. (2005). *Miser nos compétences : résultats canadiens de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 2003*. (Tableau 3.14). Disponible en ligne au <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-617-x/89-617-x2005001-fra.pdf>.

- Saint-Laurent, L. et Giasson, J. (2005). Effects of a family literacy program adapting parental intervention to first graders' evolution of reading and writing abilities. *Journal of Early Childhood Literacy*, 5(3), 253-278.
- Sénéchal, M. et Young, L. (2008). The effects of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analysis review. *Review of Educational Research*, 78 (4), 880-907.
- Snow, C. E., Burns, M. S., et Griffin, P. (Éd.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC, WA: National Academic Press.
- Statistique Canada (2004). *Revue trimestrielle de l'éducation*. 9(4). Disponible en ligne au <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-003-x/81-003-x2002004-fra.pdf>.
- Steffler, D. et Critten, S. (2008). Parent/caregiver narrative: Pre-writing and pre-spelling development (37-48 months). Dans L. M. Phillips (Éd.), *Handbook of language and literacy development: A Roadmap from 0 - 60 Months*, p. 1-3. London, ON: Canadian Language and Literacy Research Network. Disponible en ligne au <http://www.theroadmap.ca/spellings/parents/37-48>.
- Strauss, A. L. et Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2^e édition). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Thompson, G., Legault, L., Lalonde, P., & Bérubé, A. (2014). *Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire : Rapport des résultats de la première cohorte*. Ottawa (Ontario) : Société de recherche sociale appliquée.
- Wasik, B. A., Bond, M. A., et Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- W. K. Kellogg Foundation. (2001). *Logic model development guide*. Disponible en ligne au <http://www.exinfm.com/training/pdfiles/logicModel.pdf>.

Annexe A : Modèle logique du projet Capacité d'apprentissage dans les communautés francophones en situation minoritaire

Programme de la prématernelle francsaskoise						
Objectifs	Entrées Ressources	Sorties Activités	Mise en œuvre des activités	Résultantes à court terme (changements que le programme amène chez les éducatrices)	Résultantes à moyen terme (premiers changements observables chez les enfants)	Résultantes à long terme (changements observables chez les enfants par suite du programme)
Améliorer les capacités langagières en français des enfants Augmenter l'utilisation du français par les enfants	Consultant en petite enfance pour concevoir un nouveau curriculum en garderie Formateur prêt à former le personnel en garderie au nouveau programme Garderies prêtes à mettre en place le nouveau programme	Élaboration d'un curriculum et d'activités enrichis en milieu de garde Application du nouveau programme en garderie Formation et suivi d'éducatrices et d'aides-éducatrices; Ajout de ressources en français dans les garderies	Adhérence au programme (fidélité) Fréquence de la participation (dosage) Qualité dans l'application du programme Différenciation (différence entre le programme et ce qui existe déjà)	Utilisation plus systématique du français avec les enfants et entre les membres du personnel *+ Utilisation de stratégies de communication appropriées auprès des enfants *+	Augmentation du nombre d'enfants parlant français à la garderie *+ Amélioration des capacités langagières en français des enfants (connaissances alphabétique et phonologique, vocabulaire) +/-	Diminution du pourcentage d'enfants nécessitant une intervention de francisation à la maternelle +
S'assurer que les enfants sont prêts pour leur entrée à l'école en français	Éducatrices disposées à mettre en place le nouveau programme	Mise sur pied d'un centre de ressources	Participation (réponse des participants au programme)	Augmentation du nombre d'activités de littératie et de numératie en garderie *+ Augmentation du nombre d'activités favorisant la créativité et l'autonomie chez les enfants *+	Meilleures habiletés en numératie des enfants +/- Pourcentage plus élevé d'enfants prêts pour l'école +/-	Meilleure réussite scolaire des enfants +/-
Améliorer le partenariat entre les parents et les éducatrices				Plus grande importance accordée au partenariat parents-éducatrices par les éducatrices *	Plus grand partenariat entre les parents et les éducatrices*	Meilleur partenariat entre les parents et l'école +
Renforcer la connaissance de la culture francophone des enfants Renforcer le sentiment d'appartenance des enfants à la culture francophone				Augmentation de l'utilisation d'éléments culturels francophones (livres, chansons et comptines) *+	Renforcement de l'engagement et de l'identité culturelle francophone chez les enfants *+	Maintien d'un engagement et d'un sentiment d'appartenance des enfants à la culture francophone *+

*comparaison pré-post + comparaison avec les groupes témoins — trajectoires



Mesures de la mise en œuvre	Mesures des résultantes à court terme (changements que le programme amène chez les éducatrices)	Mesures des résultantes à moyen terme (premiers changements observables chez les enfants)	Mesures des résultantes à long terme (changements observables chez les enfants par suite du programme)
<p><i>Adhérence :</i> Observations par les coordonnatrices communautaires (CC) et par la formatrice (FOR) Grilles thématiques</p> <p><i>Fréquence :</i> Assiduité des enfants en garderie</p> <p><i>Qualité :</i> Observations par les CC et par la FOR</p> <p><i>Différenciation :</i> Observations des garderies témoins Entrevue avec la FOR</p> <p><i>Participation :</i> Observations par les CC et par la FOR Entrevues auprès des éducatrices</p> <p><i>Obstacles et facilitateurs du programme :</i> Observations des CC et de la FOR Entrevues avec les éducatrices</p>	<p>Observations mensuelles dans les garderies programme</p> <p>Entrevue post-programme auprès des éducatrices</p> <p>Grilles thématiques</p> <p>Utilisation du centre de ressources (par l'éducatrice et par les parents)</p>	<p>Observations en garderie</p> <p>Mesure de connaissance alphabétique, conscience phonologique, vocabulaire expressif auprès des enfants</p> <p>Mesure des habiletés en numératie chez les enfants</p> <p>Passation de l'ÉPE-AD en français</p>	<p>Nombre d'enfants accédant à une classe maternelle francophone sans passer par une classe de francisation</p>
		<p>Mesure de préparation à l'école (ÉPE-AD)</p> <ul style="list-style-type: none"> Habiletés langagières; Connaissances générales de soi et de son environnement; Habiletés cognitives; Habiletés motrices <p>Mesure des comportements pro-sociaux des enfants (sondage des parents)</p>	<p>Performance aux tests de réussite scolaire en français et en mathématiques</p>
		<p>Question au sondage des parents sur le partenariat parents-éducatrices</p>	<p>Questions sur la relation famille-école (sondage des parents)</p>
		<p>Mesure de l'engagement et de l'identité culturelle des enfants (ÉPE-AD et sondage des parents)</p>	<p>Mesure de l'engagement et de l'identité culturelle des enfants (ÉPE-AD et sondage des parents)</p>

Programme d'alphabétisation familiale						
Objectifs	Entrées Ressources	Sorties Activités	Mise en œuvre des activités	Résultantes à court terme (changements dans les croyances et les attitudes des parents)	Résultantes à moyen terme (changements de comportements des parents)	Résultantes à long terme (changements chez les enfants)
<p>Renforcer chez les parents l'importance d'offrir un environnement en français à leur enfant</p> <p>Fournir aux familles francophones un endroit où ils peuvent partager et apprendre en français</p> <p>Encourager les parents à faire des activités de pré-littératie et de pré-écriture à la maison</p> <p>Sensibiliser les parents à leur rôle en tant que premier éducateur de leur enfant</p> <p>Offrir aux enfants une occasion de consolider les apprentissages reliés au curriculum en garderie</p> <p>Renforcer le partenariat entre les parents et les éducatrices</p> <p>Donner accès aux parents à différentes ressources en français (livres, jeux éducatifs et matériel audiovisuel)</p> <p>Présenter aux parents les différentes ressources communautaires francophones de leur communauté</p> <p>Renforcer le sentiment d'appartenance des parents à leur communauté francophone</p>	<p>Programme de formation adapté à la réalité de jeunes parents en situation linguistique minoritaire</p> <p>Intervenantes formées prêtes à donner les Ateliers familles;</p> <p>Matériaux appropriés à distribuer (fiches, dépliants, etc.)</p> <p>Trousses famille</p> <p>Local de rencontre</p>	<p>Conception d'un programme de littératie familiale comprenant 10 ateliers de 2 heures</p> <p>1 – Apprendre en français; intro au projet; les enfants à 18 ans</p> <p>2 – Le rôle du premier éducateur de l'enfant; l'étayage; les styles de parentage; les intelligences multiples</p> <p>3 – L'éveil à l'écrit; ce que l'enfant apprend avant de savoir lire et écrire; choisir un bon livre, la lecture partagée</p> <p>4 – L'apprentissage : stimulation des sens de l'enfant; l'apprentissage de l'enfant à la maison</p> <p>5 – L'enfant en quête d'autonomie; l'autodiscipline pour développer l'estime de soi; le rôle des émotions dans l'apprentissage</p> <p>6 – Le développement langagier, culturel, et identitaire de l'enfant</p> <p>7 – La communication</p> <p>8 – Les besoins de l'enfant; les valeurs à transmettre à nos enfants</p> <p>9 – La communauté francophone : activités, ressources et services</p> <p>10 – Célébration et évaluation</p>	<p>Adhérence au programme (fidélité)</p> <p>Fréquence de la participation (dosage)</p> <p>Qualité dans l'application du programme</p> <p>Participation (réponse des participants au programme)</p>	<p>Reconnaissance par le parent de l'importance d'exposer son enfant au français *</p> <p>Meilleure reconnaissance par le parent de l'importance d'effectuer des activités de littératie et de pré-écriture avec son enfant *</p> <p>Reconnaissance par le parent de son rôle de premier éducateur de son enfant *</p> <p>Amélioration des connaissances sur les besoins et le développement des enfants *</p> <p>Plus grand partenariat entre les parents et l'éducatrice *</p> <p>Meilleure connaissance des ressources communautaires francophones par les parents *+</p> <p>Utilisation des ressources disponibles dans le Centre de ressources +</p>	<p>Augmentation de l'utilisation du français à la maison *+</p> <p>Augmentation des activités de littératie et de pré-écriture initiées par les parents *+</p> <p>Meilleure relation entre le parent et l'éducatrice*+</p> <p>Meilleure connaissance des contes et chansons francophones *+</p> <p>Plus grande utilisation des services francophones par les parents *+</p> <p>Renforcement de l'engagement et de l'identité culturelle francophone chez les parents *+</p>	<p>Amélioration des capacités langagières en français des enfants +/-</p> <p>Diminution du pourcentage d'enfants nécessitant une intervention de francisation à la maternelle +</p> <p>Meilleures habiletés langagières par les enfants : alphabétique, phonologique, vocabulaire</p> <p>Meilleures habiletés de numératie +/-</p> <p>Meilleure réussite scolaire des enfants +/-</p> <p>Renforcement de l'engagement et de l'identité culturelle francophone chez les enfants *+</p> <p>* comparaison pré-post + comparaison avec les groupes témoins — trajectoires</p>



Mesures de la mise en œuvre	Mesures des résultats à court terme (changements dans les croyances et les attitudes des parents)	Mesures des résultantes à moyen terme (changements de comportements des parents)	Mesures des résultantes à long terme (changements chez les enfants)
<p><i>Adhérence :</i> Observations des ateliers</p> <p><i>Fréquence :</i> Assiduité</p> <p><i>Qualité :</i> Observations des ateliers Sondage des parents</p> <p><i>Différenciation :</i> Sondage des parents Entrevues auprès des intervenantes Entrevue auprès des formatrices</p> <p><i>Participation :</i> Observations des ateliers Sondage des parents Entrevues auprès des intervenantes</p> <p>+ <i>Obstacles et facilitateurs :</i> Observations des ateliers Sondage des parents Entrevues auprès des intervenantes</p>	<p>Comparaison entre les résultats obtenus au sondage pré- et post-atelier pour les questions portant sur :</p> <p>Le développement linguistique de son enfant</p>	<p>Comparaison entre le sondage des parents pré- et post-programme (Sondage de base) :</p> <p>La langue utilisée pour parler à l'enfant (<i>indice familio-scolaire</i>)</p>	<p>Nombre d'enfants accédant à une classe maternelle francophone sans passer par une classe de francisation</p> <p>Mesure des connaissances alphabétiques, conscience phonologique, vocabulaire expressif et numératie auprès des enfants</p>
	<p>Le rôle du parent comme premier éducateur de son enfant</p> <p>Le développement global de son enfant</p>	<p>La fréquence des activités de littératie initiées par les parents</p>	<p>Mesure de préparation à l'école (ÉPE-AD) :</p> <ul style="list-style-type: none"> Habiletés langagières; Connaissances générales de soi et de son environnement; Habiletés cognitives; Habiletés motrices <p>Mesure des comportements pro-sociaux des enfants (sondage des parents)</p> <p>Performance aux tests de réussite scolaire en français et en mathématiques</p>
	<p>Le partenariat entre le parent et l'éducatrice</p>	<p>La relation entre le parent et l'éducatrice</p>	<p>Question au sondage des parents sur le partenariat parents-éducatrices</p>
	<p>Connaissance des ressources de la communauté</p>	<p>L'engagement et l'intégration à la culture francophone</p> <p>Nombre de livres et de chansons en français auxquels le parent expose son enfant</p>	<p>Mesure de l'engagement et de l'identité culturelle des enfants (ÉPE-AD et sondage des parents)</p>

Annexe B : Sommaire des thèmes abordés dans les Ateliers familles

N° 1 – Apprendre en français, c’est amusant!

- intro au projet Capacité d’apprentissage;
- nos enfants à 18 ans

N° 2 – Je suis le premier éducateur de mon enfant

- ce que vous faites comme premier éducateur de l’enfant
- l’étayage
- les styles de parentage
- les intelligences multiples

N° 3 – L’éveil à l’écrit

- ce que l’enfant apprend avant de savoir lire et écrire
- choisir un bon livre
- la lecture partagée

N° 4 – L’apprentissage : stimulation des sens de l’enfant

- la stimulation des sens de l’enfant
- le développement global
- comment stimuler l’apprentissage de l’enfant à la maison

N° 5 – Mon enfant en quête d’autonomie

- l’autodiscipline pour développer l’estime de soi
- le rôle des émotions dans l’apprentissage et la réussite dans la vie
- les stratégies pour amener l’enfant vers l’autodiscipline, comme nommer les émotions

N° 6 – Le développement langagier, culturel, et identitaire de mon enfant

- l’importance des chansons, contes et comptines
- le bilinguisme additif
- les variétés de français
- comment stimuler le langage à la maison

N° 7 – La communication

- ce qui facilite la communication
- la communication verbale et non verbale
- le rôle de la position physique et de l'attitude dans la communication

N° 8 – Le bien-être de notre famille

- le changement dans les familles
- les besoins de l'enfant (c.-à-d., selon Maslow)
- les valeurs à transmettre à nos enfants

N° 9 – Notre vie au sein de la communauté francophone

- les activités, ressources et services dans la communauté francophone
- savoirs en Francophonie
- les différences entre l'école française et l'immersion

N° 10 – Les célébrations

- retour sur les apprentissages des Ateliers familles
- les traditions
- les célébrations sont une partie intégrante de la famille

SOCIÉTÉ DE RECHERCHE SOCIALE APPLIQUÉE

BUREAU D'OTTAWA

55, rue Murray, bureau 400
Ottawa (Ontario) K1N 5M3
Tél. : 613.237.4311
Télééc. : 613.237.5045

BUREAU DE TORONTO

481, avenue University, bureau 705
Toronto (Ontario) M5G 2E9
Tél. : 416.593.0445
Télééc. : 647.725.6293

BUREAU DE VANCOUVER

128, rue Pender Ouest, bureau 301
Vancouver (Colombie-Britannique) V6B 1R8
Tél. : 604.601.4070
Télééc. : 604.601.4080