



Apprendre en grandissant Évaluation du programme de prématernelle et des centres de la petite enfance

Rapport global – 4^e année (2018)

6 mars 2019

Rapport préparé par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la N.-É.
Équipe responsable de l'évaluation : Jessie-Lee McIsaac^{1,2}, Joan Turner¹, Christine McLean¹, Sara Kirk²

L'évaluation a bénéficié de l'appui des personnes suivantes : Patrick Carolan, Sandeep Dhillon, Stephanie McCabe, Brenna Richard et Marla Smith¹

¹ Université Mount Saint Vincent, ² Université Dalhousie

Table des matières

Introduction	2
Objectif de ce rapport.....	3
Qu'avons-nous fait?.....	3
Sondage auprès des familles.....	3
Données sur la participation	4
Études de cas	4
Visite sur place (description des photos).....	4
Séances de réflexion et entrevues (rassemblement et analyse des données).....	4
ECERS-3	5
Nos constats.....	6
Appui apporté par la structure organisationnelle à la mise en œuvre des centres de la petite enfance et du programme de prématernelle	6
Dans quelle mesure les centres de la petite enfance et le programme de prématernelle ont-ils été mis en œuvre conformément à l'intention de départ?.....	7
Scores ECERS-3.....	7
Mise en œuvre du programme de prématernelle	9
Dans quelle mesure les centres de la petite enfance et les programmes de prématernelle touchent-ils les jeunes enfants et leurs familles?	14
Perspectives d'avenir	23
Bibliographie	25
Annexe A	27
Annexe B	28
Annexe C	29
Annexe D	31

Introduction

En 2013, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE) a mis sur pied une initiative de collaboration avec la Fondation de la famille de Margaret et Wallace McCain (FFMWM) en vue de créer et de proposer des centres de la petite enfance (CPE) en Nouvelle-Écosse, l'idée étant de réunir les programmes et les services existants pour les jeunes enfants et leurs familles dans le cadre d'une école publique, tout en facilitant l'accès à un programme éducatif pour les jeunes enfants d'âge préscolaire. La mise en œuvre des CPE relève d'un travail de coopération entre le MEDPE d'une part et les centres régionaux pour l'éducation (CRE) et le Conseil scolaire acadien provincial (CSAP) d'autre part¹, avec en outre la collaboration des partenaires communautaires, des prestataires de services et des familles. La vision pour les CPE en Nouvelle-Écosse est que, au fil du temps, au fur et à mesure du développement de la collaboration entre les principaux prestataires de services et du renforcement de leur intégration et au fil de l'harmonisation des programmes et des services, les familles disposeront d'un accès ininterrompu aux services dont elles ont besoin, quand elles en ont besoin.

Le modèle des CPE vient s'inscrire en prolongement d'initiatives comparables entreprises dans différentes régions du pays, qui s'appuient sur une vision semblable concernant l'accès aux services (Corter, Janmohamed et Pelletier, 2012; Health and Education Research Group, 2013; Poon, Rowcliffe, Forer, Wiens et Biferie, 2015). Les recherches antérieures montrent que l'emploi de modèles de services intégrés de ce type est susceptible d'aider les familles et de faciliter le développement des enfants (McCain, Mustard et Shanker, 2007; Patel, Corter, Pelletier et Bertrand, 2016). Le modèle « First Duty » de Toronto est également basé sur l'offre de services en milieu scolaire et a servi de modèle pour la mise en œuvre en Nouvelle-Écosse (Corter, Janmohamed et Pelletier, 2012).

Une équipe d'évaluation composée de chercheurs du HPI (Healthy Populations Institute) de l'Université Dalhousie et de l'Université Mount Saint Vincent a été embauchée pour contrôler et évaluer les centres de la petite enfance, dans le cadre d'un processus global d'évaluation de cinq ans financé par la FFMWM. Lors des trois premières années d'évaluation, l'équipe a catalogué les principales réalisations et les enseignements tirés de l'expérience des centres de la petite enfance pour ce qui est des facteurs qui facilitent les processus et des difficultés rencontrées. Elle a également mis en évidence les domaines où il est possible de prendre des mesures supplémentaires. L'un des principaux domaines où les centres de la petite enfance ont connu la réussite est celui du programme éducatif gratuit pour la petite enfance fondé sur l'apprentissage par le jeu. Ce programme a été mis à la disposition de tous les enfants sans exception lors de l'année précédant le début de la scolarité obligatoire, dans la zone de recrutement de l'école concernée. Le programme a été animé par des éducatrices de la petite enfance qualifiées et il s'est déroulé dans les locaux de l'école, ce qui a permis de profiter d'occasions de nouer des liens de partenariat et de participer aux activités et aux événements organisés à l'échelle de l'école tout entière.

En septembre 2017, le MEDPE a lancé un programme provincial de prématernelle, qui s'inspire des conclusions antérieures du processus d'évaluation des centres de la petite enfance et qui s'appuie aussi sur des travaux de recherche indiquant que le fait de fréquenter un programme éducatif pour la petite enfance lors de l'année précédant le début de la scolarité a un effet positif sur l'enfant dans son apprentissage (Campbell et Ramey, 1995; Reynolds, 1994, 1998; Sylva *et al.*, 2010, Patel, 2009). Le

¹ Le 9 mars 2018, la loi sur la réforme de l'éducation de 2018 (*Education Reform [2018] Act*) a reçu la sanction royale. Cette loi comprenait la dissolution des conseils scolaires régionaux, avec cependant le maintien du Conseil scolaire acadien provincial (CSAP) pour les écoles francophones.

Le programme de prématernelle est un programme gratuit fondé sur l'apprentissage par le jeu, auquel peuvent participer à titre volontaire les enfants qui auront quatre ans au 31 décembre de l'année scolaire concernée et qui habitent dans la zone de recrutement de l'école élémentaire qu'ils fréquenteront l'année suivante. Le programme est à l'heure actuelle offert dans 46 écoles relevant des sept CRE et du CSAP. Les programmes existants d'éducation de la petite enfance au sein des CPE et d'autres programmes offerts au sein des CRE et au CSAP (« Early Learning Opportunities », « Grandir en français », etc.) sont en train de faire la transition vers le nouveau modèle du programme de prématernelle. Nous avons encouragé les CPE à poursuivre l'offre de services intégrés et la collaboration avec les principaux prestataires de services en vue d'apporter un soutien aux familles.

En réaction à l'évolution du contexte politique entourant le secteur de la petite enfance en Nouvelle-Écosse, l'équipe d'évaluation a choisi d'élargir son travail d'évaluation afin d'inclure également le programme de prématernelle dans son évaluation de la quatrième année. Nous avons préparé une nouvelle description du projet et un nouveau cadre d'évaluation pour tenir compte de cette évolution du travail d'évaluation. Nous nous sommes laissés guider, lors de l'évaluation de la quatrième année, par les questions suivantes :

1. Dans quelle mesure les centres de la petite enfance et le programme de prématernelle ont-ils touché la population ciblée?
2. Dans quelle mesure les centres de la petite enfance et le programme de prématernelle ont-ils été mis en œuvre conformément à ce qui était prévu?
3. Dans quelle mesure la structure organisationnelle facilite-t-elle la mise en œuvre des centres de la petite enfance et du programme de prématernelle?

Objectif de ce rapport

Ce rapport récapitule toutes les données recueillies dans le cadre de l'évaluation de la quatrième année. Les résultats sont présentés de façon à répondre aux trois questions guidant l'évaluation.

Qu'avons-nous fait?

Sondage auprès des familles

L'équipe d'évaluation a mis au point un sondage en ligne pour en apprendre davantage sur le vécu des familles dans les CPE et au programme de prématernelle. La mise au point de ce sondage s'est inspirée du sondage auprès des familles de l'évaluation de la deuxième année pour les CPE, d'un passage en revue des publications dans le domaine et des besoins contextuels en Nouvelle-Écosse. Les familles pouvaient remplir le questionnaire en ligne par l'intermédiaire d'une plateforme sécurisée hébergée par l'université, du 3 au 31 mai 2018. Le lien vers le sondage a été diffusé auprès des responsables des programmes de prématernelle des centres régionaux pour l'éducation et du CSAP, qui l'ont à leur tour diffusé auprès des huit CPE et des 38 programmes de prématernelle. L'équipe d'évaluation a fourni des affiches et des brochures aux CPE et aux programmes de prématernelle pour qu'ils puissent les distribuer aux familles.

Nous avons, à partir des données recueillies au moyen du sondage, calculé les fréquences pour les réponses et fait des recoupements croisés, afin d'explorer ces données. Les conclusions de l'analyse sont présentées dans un rapport séparé.

Données sur la participation

Nous avons utilisé le système PowerSchool pour obtenir les données enregistrées par les éducatrices de la petite enfance (EPE) des programmes de prématernelle au cours de l'année scolaire 2017–2018. L'équipe d'évaluation a obtenu du ministère, après la fin de l'année scolaire, les chiffres bruts pour ces données sur l'assiduité, ainsi que des renseignements sur les origines des enfants. L'équipe a évalué l'assiduité, les absences et les effectifs pour chaque région et sur l'ensemble de la province, afin de déterminer dans quelle mesure il était possible de généraliser les données obtenues au moyen du sondage et afin d'éclairer l'analyse des données des études de cas (voir ci-dessous).

Études de cas

Le ministère a sélectionné quatre établissements dans quatre régions différentes pour des études de cas. Tout au long des mois de mai et de juin, des membres de l'équipe d'évaluation ont visité les quatre établissements, en faisant la tournée des installations, en prenant des photos du programme de prématernelle et des locaux scolaires et en organisant des entrevues et des séances de réflexion avec les principales parties intéressées.

Visite sur place (description des photos)

Dans le cadre des visites sur place, un membre de l'équipe d'évaluation a pris des photos de divers locaux des écoles et des programmes de prématernelle. Ces images ont servi à éclairer ultérieurement l'analyse qualitative de l'expérience vécue par les éducatrices et par les familles. Conformément aux consignes du guide pour le rassemblement d'informations, le membre de l'équipe a pris des photos des locaux de la prématernelle (locaux où les enfants sont déposés par leurs parents, salles de classe, toilettes, locaux de stockage et de préparation des aliments, documents sur le cadre pédagogique pour la petite enfance de la Nouvelle-Écosse et les autres initiatives provinciales, calendriers des programmes, etc.), ainsi que des locaux d'usage général de l'école (espaces et terrains en plein air, structures des terrains de jeu, gymnases et bibliothèques scolaires, jardins, cafétérias, etc.).

Séances de réflexion et entrevues (rassemblement et analyse des données)

Nous avons organisé des entrevues avec les responsables/gestionnaires du programme de prématernelle et les conseillers des centres régionaux pour l'éducation et du ministère en vue de rassembler des renseignements contextuels sur chaque établissement retenu pour l'étude de cas. L'équipe d'évaluation a également effectué de nombreuses entrevues et des séances de réflexion avec les éducatrices, les enseignants, la direction de l'école, les familles et les partenaires communautaires pour chaque établissement. Pour les deux centres de la petite enfance, nous avons aussi organisé une séance de réflexion avec l'équipe responsable de la gestion du site. Les participants ont été choisis en fonction des recommandations d'interlocuteurs clés dans l'établissement (éducatrice principale, direction de l'école, responsable/gestionnaire du programme de prématernelle, etc.). Vous trouverez à l'annexe A une vue d'ensemble des personnes ayant participé aux entrevues et aux séances de réflexion.

Chaque entrevue a été enregistrée et retranscrite ensuite mot pour mot par l'équipe de recherche. Nous avons également encouragé les participants, quand ils avaient des commentaires ou des préoccupations supplémentaires concernant la mise en œuvre du programme de prématernelle qui avaient pu ne pas être abordés ou qu'ils n'avaient pas pu évoquer lors de l'entrevue, à nous les faire parvenir par courriel. L'objectif de ces entrevues était de déboucher sur une meilleure compréhension des possibilités d'intégration des centres de la petite enfance et des programmes de prématernelle dans le système scolaire existant en vue d'offrir du soutien aux enfants, aux familles et aux gardiennes d'enfants. Après la retranscription des entrevues, l'équipe d'évaluation s'est appuyée sur une approche de recherche qualitative pour codifier les données avec des catégories, des thèmes et des motifs récurrents, afin de déboucher sur des réponses aux trois questions de l'évaluation (Creswell et Poth, 2018; Miles,

Huberman, et Saldaña, 2014). Lors de ce processus, l'équipe d'évaluation s'est réunie régulièrement pour discuter du système de codification et des thèmes qui se dégageaient des données.

ECERS-3

Le ministère a effectué une évaluation ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale version 3) dans chacun des établissements retenus pour l'étude de cas et il a fourni les données obtenues à l'équipe d'évaluation. Cet outil complet d'évaluation effectue des mesures relatives aux facteurs environnementaux et aux interactions entre l'enseignant et l'enfant qui ont des répercussions sur les besoins généraux des jeunes enfants sur le plan du développement. On met l'accent sur le rôle des interactions entre enseignant et enfant et des interactions des enfants entre eux pour ce qui est d'instaurer un environnement favorisant les avancées des enfants dans leur développement.

L'échelle ECERS-3 fournit un score global d'évaluation de l'environnement, ainsi que des scores sur les six sous-échelles suivantes : espace et mobilier; routines de soins personnels; langue et littératie; activités d'apprentissage; interactions; et structure du programme. Les scores pour les sous-échelles sont calculés en additionnant les scores pour les éléments correspondants et en divisant la somme par le nombre d'éléments faisant l'objet d'un score pour la sous-échelle concernée. Le score global est calculé en additionnant les six scores des sous-échelles et en divisant par six.

Deux responsables qualifiés de l'évaluation ECERS-3 ont effectué des visites dans les quatre établissements en mai 2018 pour appliquer l'échelle ECERS-3 au programme de prématernelle. Les évaluations ont eu lieu en matinée et ont duré trois heures. Les scores indiqués correspondent à l'échelle suivante : « 1 » signifie « niveau inadéquat », « 3 » signifie « niveau minimum », « 4 » signifie « niveau adéquat », « 5 » signifie « bon niveau » et « 7 » signifie « excellent niveau ». Deux des 35 éléments de l'échelle ECERS-3 peuvent avoir pour score « sans objet » : les éléments 27 et 35. Vous trouverez à l'annexe B la liste complète des 35 éléments. Le niveau de référence pour la qualité du milieu d'apprentissage selon l'échelle ECERS-3 permet ensuite d'effectuer une évaluation valable et fiable de la qualité du programme et donc de la qualité de l'expérience vécue par les enfants. Ces données et les évaluations ECERS-3 des années précédentes fournissent des renseignements sur la qualité du programme de prématernelle dans chacune des écoles.

Nos constats

On peut, sur le plan conceptuel, envisager les questions de l'évaluation sous un angle « écologique » (Bronfenbrenner, 1977), en considérant que le développement de l'enfant est influencé par les différents systèmes et environnements auxquels il est exposé. La figure 1 fournit une vue d'ensemble des divers systèmes susceptibles d'influencer le développement de l'enfant, notamment des liens étroits d'interaction avec la famille et au sein des CPE au niveau du microsystème, au sein de structures et de politiques sociales bien particulières au niveau de l'exosystème et dans le registre des influences sociétales et culturelles au niveau du macrosystème. Les résultats sont présentés de façon à correspondre à ces différents niveaux d'influence : 1) au niveau du microsystème formé par l'enfant avec sa famille; 2) au niveau du microsystème formé par le CPE et le programme de la prématernelle; et 3) au niveau de l'exosystème et du macrosystème avec les politiques et les structures.

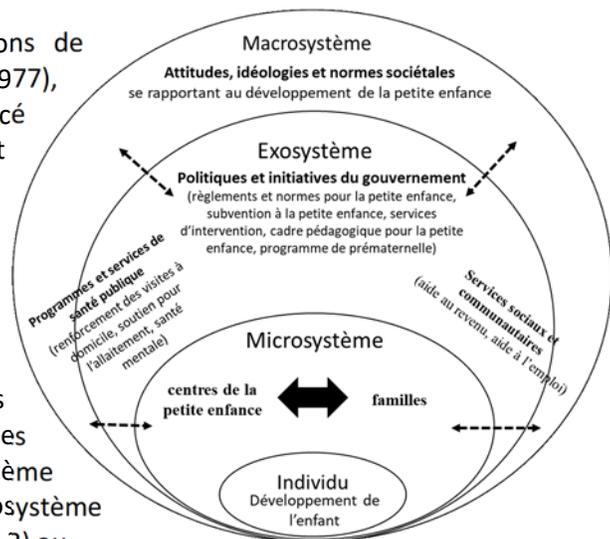


Figure 1 – Cadre conceptuel pour les répercussions sur le développement de l'enfant

Appui apporté par la structure organisationnelle à la mise en œuvre des centres de la petite enfance et du programme de prématernelle

Le programme de prématernelle est conçu pour être un programme inclusif, dans lequel tous les enfants se sentent en sécurité et disposent des aménagements nécessaires. Ce programme est également facile d'accès pour les parents dans la communauté scolaire. La fonction du programme de prématernelle est de proposer aux jeunes enfants âgés de quatre ans un milieu éducatif de grande qualité, tout en facilitant la participation des familles. Le programme a été mis en place afin de faciliter l'apprentissage à la petite enfance et le but est de réaliser un tel objectif en proposant un milieu d'apprentissage par le jeu où règnent la sécurité et la bienveillance et qui favorise le développement de tous les enfants sur le plan physique, social, affectif et cognitif. L'objectif du programme est d'offrir aux enfants l'occasion d'effectuer un apprentissage en jouant et de faciliter la transition vers la maternelle. Le programme de prématernelle suit le document *Capable, confiant et curieux – Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Nouvelle-Écosse*, qui décrit une approche d'apprentissage par le jeu à la petite enfance. Cette approche axée sur le jeu repose sur la conviction que les élèves sont des « apprenants compétents » (p. 58) et que le jeu offre le contexte dans lequel les enfants sont capables d'apprendre (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, 2018). Conformément à ce programme d'études, nous encourageons les éducatrices du programme de prématernelle à proposer une combinaison d'activités d'apprentissage proposées et dirigées par les enfants eux-mêmes et d'activités d'apprentissage dirigées et soutenues par l'éducatrice.

Le programme de prématernelle dispose des services d'une éducatrice principale et d'éducatrices de soutien. Ces éducatrices sont supervisées et soutenues par les responsables ou gestionnaires et conseillers qui travaillent pour le centre régional pour l'éducation ou le Conseil scolaire acadien provincial et pour le ministère. La direction de l'école ne s'occupe pas de superviser les éducatrices, mais elle est responsable de l'édifice scolaire et notamment des questions de sécurité, des problèmes de fonctionnement et de l'accueil des familles dans la communauté scolaire. Dans les quatre

établissements étudiés, les directions des écoles ont parlé de la nécessité d’apprivoiser ce nouveau rôle, dans la mesure où elles ne sont pas officiellement responsables de la supervision des éducatrices et où elles souhaitent, dans la plupart des cas, trouver des moyens d’aider le programme de prématernelle à nouer des liens avec leur établissement.

L’évaluation nous a permis de constater que les éducatrices avaient l’occasion de participer à diverses activités de *perfectionnement professionnel* (voir annexe C). Nous avons proposé des activités de perfectionnement professionnel à l’échelle provinciale en octobre 2017 sur les tâches consistant à diriger et à soutenir les éducatrices. Ces activités portaient sur notre vision pour le programme de prématernelle et l’apprentissage par le jeu. D’autres activités ont été proposées dans les régions, sur divers sujets : observation et rassemblement de documents; « Loose Parts » et jeux en plein air; comportement; leadership pédagogique; intervention fondée sur des routines; etc. La plupart des établissements ont offert ces activités de perfectionnement professionnel à la fois à la ou aux éducatrices principales et aux éducatrices de soutien.

« Nous offrons aussi ici aux éducatrices, en tant que groupe, des activités de formation et de perfectionnement professionnel. Si les éducatrices ont besoin d’aide pour la communication avec les familles ou s’il y a des problèmes, j’apporte mon soutien. » — propos d’un responsable/gestionnaire

Dans quelle mesure les centres de la petite enfance et le programme de prématernelle ont-ils été mis en œuvre conformément à l’intention de départ?

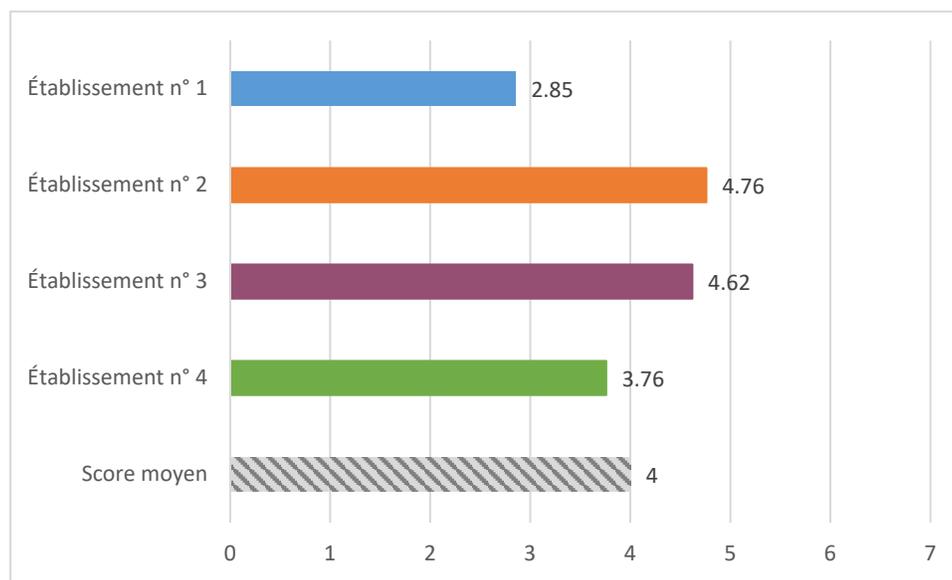
La mise en œuvre est décrite dans le cadre de l’expérience vécue par les quatre établissements retenus pour l’étude de cas. Ces établissements ont été choisis en vue de se faire une idée du programme de prématernelle dans divers contextes : diversité de la taille des établissements, des caractéristiques de la communauté, des caractéristiques géographiques et de la situation existante avant l’introduction du programme de prématernelle, pour ce qui est du programme éducatif pour la petite enfance disponible dans l’école. Vous trouverez à l’annexe D un résumé des caractéristiques contextuelles pour les quatre établissements retenus pour l’étude de cas.

Scores ECERS-3

La figure 2 présente le score global moyen pour les établissements. Le score global moyen et les scores des sous-échelles pour les établissements n^{os} 2 et 3 sont des scores combinés, à savoir qu’ils consistent en un seul et même score pour les deux salles de classe dans l’établissement.

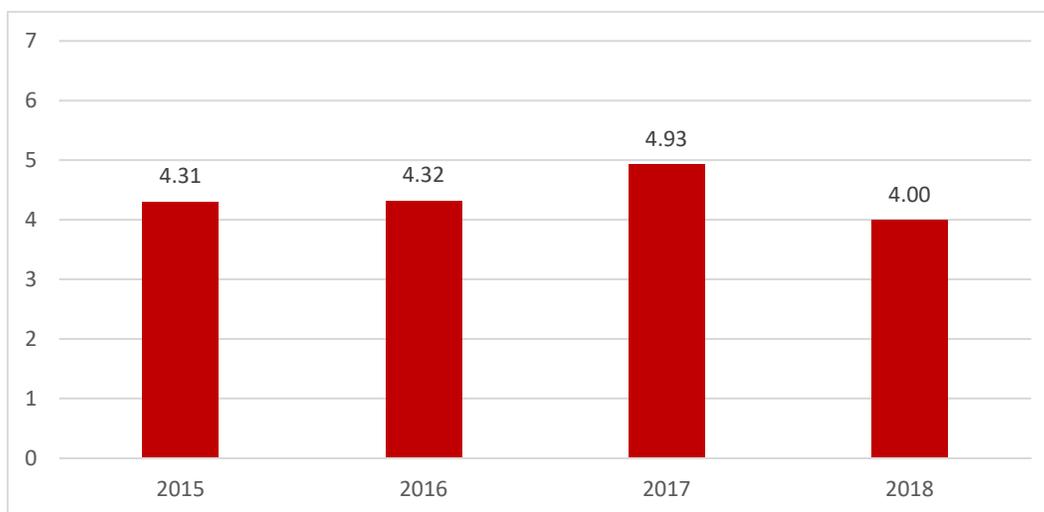
Le score global moyen est « adéquat » (4) pour les quatre établissements. Le score pour les établissements n^o 2 (4,76) et n^o 3 (4,62) est presque « bon ». Le score pour l’établissement n^o 4 (3,76) est presque « adéquat » et le score pour l’établissement n^o 1 (2,85) est presque « minimum ».

Figure 2 – Score global pour les établissements et score global moyen, 2018



La figure 3 montre le score global moyen combiné de 2015 à 2018. Les scores globaux moyens pour 2015 (4,31 pour l'ensemble des quatre CPE), pour 2016 (4,32 pour l'ensemble des huit CPE) et pour 2018 (4,00 pour l'ensemble des quatre établissements) sont « adéquats », tandis que le score global moyen pour 2017 (4,93 pour l'ensemble des huit CPE) est « bon ». Cela nous donne l'occasion d'observer une amélioration du score au fil des trois premières années des CPE, qui nous donne peut-être des pistes pour poursuivre l'amélioration des résultats du programme de prématernelle dans les années à venir.

Figure 3 – Score global moyen, 2015–2018



Mise en œuvre du programme de prématernelle

Vous trouverez ci-dessous une description de la mise en œuvre du programme au quotidien, de l'utilisation de l'espace dans l'école, des liens avec l'école et des partenariats communautaires dans les quatre établissements de l'étude de cas.

Programme au quotidien

Routine – Dans les quatre établissements, l'emploi du temps est comparable à celui de l'école et la journée d'école dure typiquement six heures. Le programme de prématernelle commence généralement en même temps que la journée d'école pour les autres élèves et, dans certains cas, il se termine légèrement plus tôt. Dans la majorité des cas, les enfants du programme de prématernelle sont déposés directement dans la salle de classe. Dans un des établissements, cependant, les enfants sont déposés à l'extérieur. Dans la plupart des cas, les EPE entrent en contact avec au moins un membre de la famille quand il dépose ou vient chercher l'enfant :

« Ma collègue se trouve au lieu de rencontre et je suis à la porte pour accueillir les parents quand ils entrent. Cela permet de recueillir des informations parce que, vous savez, parfois quelque chose se passe au milieu de la nuit ou le matin et c'est une bonne occasion pour moi de m'informer de toutes ces choses-là, que j'écris dans le registre. » — propos d'une éducatrice

Certains établissements offrent aux parents la possibilité d'envoyer des messages texte ou d'afficher des messages sur le groupe Facebook privé, auquel les éducatrices peuvent répondre. Certaines EPE notent cependant que la communication avec les parents présente parfois des difficultés. Elles décrivent par exemple des situations où les parents ne se rendent pas directement dans la salle de classe ou bien envoient leur enfant avec un autre adulte.

« Au début, c'était vraiment difficile, parce que bon nombre de familles déposaient les enfants en dehors de ma salle de classe. Pas dans d'autres salles de classe, mais à l'extérieur. C'était par exemple une sœur ou un frère, les grands-parents, etc. qui les amenaient en scooter ou avec d'autres modes de transport et qui ne pouvaient pas entrer dans l'édifice, alors ils déposaient l'enfant et attendaient simplement qu'il se débrouille pour entrer tout seul dans l'édifice. C'était vraiment difficile, parce que cela m'empêchait d'avoir des conversations utiles avec les parents et puis je constatais qu'ils n'avaient pas de téléphone portable, alors que je pensais vraiment que tout le monde en avait un ou avait au moins un compte de courriel. Les parents ne consultent pas leurs messages de courriel, alors c'était vraiment différent. » — propos d'une éducatrice

La séquence d'activités au programme de prématernelle est globalement comparable dans les quatre établissements étudiés. Elle se présente typiquement de la façon suivante. Les enfants, à leur arrivée, consacrent une période à des jeux, puis on leur sert une collation. Dans l'un des établissements, les enfants ont une période en plein air avant de rentrer pour la collation. Pour cet établissement, les parents disent qu'il est plus facile de déposer leur enfant à l'extérieur, au lieu de se bousculer avec les parents et les autres enfants à l'intérieur. De façon générale, les jeux en plein air viennent après la collation du matin, sauf dans un cas, où les enfants se livrent à des jeux libres à l'intérieur. Après le repas de midi, on a typiquement une période de calme. Pendant cette période, les enfants qui veulent faire la sieste peuvent la faire et les autres peuvent lire ou se livrer à des activités calmes, par exemple des casse-têtes. Deux des établissements indiquent que cette période de calme n'a pas fonctionné pour les enfants qu'ils avaient cette année, alors, après le repas de midi, ils ont organisé une période de jeux libres à la place. Après la période de calme, les enfants se livrent à d'autres jeux libres. Pour finir la journée, les établissements consacrent tous le reste de l'après-midi à des jeux en plein air. Les parents

ou d'autres adultes viennent ensuite chercher les enfants à l'extérieur, dans l'espace de jeux de plein air réservé au programme de prématernelle.

Deux établissements décrivent leur façon de planifier leurs activités pour la journée. L'un des établissements indique que toutes les EPE participent à la planification des activités le matin, avant l'arrivée des enfants. Dans un autre établissement, les partenaires responsables de l'enseignement se réunissent à la fin de la journée pour discuter de la journée écoulée, prendre en note les informations et préparer la journée suivante.

« Tous les jours, à la fin de la journée, nous sommes généralement en mesure de nous réunir et d'avoir au minimum une petite discussion sur ce qui intéresse les enfants. Nous prenons les choses en note et ensuite nous travaillons sur ce que nous pourrions ajouter le lendemain, de façon à avoir une espèce de plan pour ce qui pourrait les intéresser et ce qu'ils pourraient vouloir faire en prolongement. » — propos d'une éducatrice

Aliments – Ce sont les familles qui ont pour responsabilité de fournir le repas de midi à leur enfant. Le programme de prématernelle sert deux collations. Le choix et la préparation des collations se font conformément au *Manuel concernant l'alimentation et la nutrition pour les garderies réglementées* (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, 2011). Dans la majorité des établissements, ce sont les éducatrices principales qui se procurent les aliments et qui préparent les collations avec l'aide des éducatrices de soutien. L'un des établissements indique qu'il a un partenariat avec le cours « Life Skills » de l'école secondaire et que ce sont les élèves de ce cours qui s'occupent d'acheter les aliments pour le programme de prématernelle. Les collations et le repas de midi sont servis conformément aux pratiques pour les collations libres et pour les repas de style familial. Pour les collations libres, on présente les choses sous la forme d'un « buffet » et on encourage les enfants à assumer eux-mêmes la responsabilité du choix et de la quantité des aliments qu'ils consomment, en fonction de leurs envies. Pour les repas de style familial, les enfants et les éducatrices mangent ensemble à midi, ce qui favorise l'apprentissage socioaffectif et le développement des compétences linguistiques, lors des conversations qui se déroulent pendant le repas. Tous les établissements utilisent le modèle des collations libres, qui permet aux enfants de choisir ce qu'ils vont manger et de décider eux-mêmes de la quantité. Comme dans la structure scolaire, le repas de midi a généralement lieu à la même heure que pour le reste de l'établissement. Le repas de midi est fourni par la famille de l'enfant, sauf dans deux établissements, où les enfants peuvent commander un repas à la cafétéria. Dans tous les établissements, le repas de midi se déroule sous la forme d'un repas « en famille ». Pour certains établissements, il s'est avéré difficile d'incorporer la collation dans la routine de l'après-midi, en raison du peu de temps séparant le repas de midi de l'heure à laquelle les enfants rentrent à la maison. Dans certains établissements, la collation de l'après-midi est incorporée dans le repas de midi, soit pour compléter le repas apporté par l'enfant soit pour libérer du temps pour les jeux en plein air.

« Les choses se présentent vraiment de façon différente pour les collations. Certains établissements offrent deux collations par jour. D'autres incorporent la deuxième dans le repas de midi, parce que les responsables ont constaté que ce que les enfants apportaient pour leur repas de midi était vraiment peu de chose. L'ajout de la collation permet de mettre tous les enfants sur un pied d'égalité, surtout pour ceux qui ont de la difficulté à obtenir des aliments de leur famille. Nous avons un établissement qui fournit des aliments aux enfants dont la famille est dans l'incapacité de les fournir, parce qu'elle est dans le besoin. » — propos d'un responsable/gestionnaire

Apprentissage par le jeu

Le programme de prématernelle suit le principe de l'apprentissage par le jeu, conformément au cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants en Nouvelle-Écosse (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, 2018). Dans l'un des établissements étudiés, les éducatrices ont préparé une vidéo expliquant aux familles le rôle crucial de l'apprentissage par le jeu dans le développement de l'enfant et ce que leur enfant va apprendre tout au long de l'année. Les participants des différents établissements étudiés indiquent l'importance de l'apprentissage par le jeu et ses répercussions sur le développement de l'enfant. Cependant, en dépit des commentaires positifs de nombreuses personnes sur l'apprentissage par le jeu, certaines parties intéressées s'inquiètent du fait que cet accent mis sur le jeu n'est pas suffisamment scolaire ou suffisamment structuré pour vraiment favoriser le développement de l'enfant et faciliter la transition vers la maternelle.

Propos défendant l'apprentissage par le jeu	Inquiétudes sur l'apprentissage par le jeu
<p>« Ils offrent un milieu chaleureux et bienveillant qui a permis à mon enfant de se développer sur le plan socioaffectif, dans ses relations avec ses camarades et en résolution de problèmes, mais aussi d'acquérir des compétences le préparant à la maternelle, grâce à un programme axé sur le jeu qui se déroule sous l'impulsion de l'individu lui-même et en fonction de ses propres champs d'intérêt. » — propos d'une famille</p>	<p>« De mon point de vue, à la maison on est structurés. Nous leur apprenons l'alphabet, nous faisons toutes sortes de choses avec eux. À ce que je vois, quand je lui demande "qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui?", la réponse est : rien. Il n'y a pas de structure. Les enseignantes sont excellentes, mais elles me disent qu'elles n'ont pas le droit d'enseigner l'alphabet, les nombres, etc., qu'elles ont beaucoup de restrictions concernant ce qu'elles peuvent faire et, de mon point de vue, elles devraient pouvoir progressivement introduire une certaine structure là-dedans. »² — propos d'une famille</p>
<p>« Oui, parce que je sais, j'ai entendu d'autres parents dire que, si c'est axé sur le jeu, ils ne savent si leur enfant va vraiment en profiter, parce qu'il sait déjà faire tout ça. Mais c'est bien plus que ce qu'on pense que "axé sur le jeu" veut dire. Il ne s'agit pas simplement de jouer, voyez-vous? Ils apprennent tellement de choses... » — propos d'une famille</p>	<p>« J'aimerais que les enfants s'exercent davantage à écrire, par exemple à écrire leur nom. » — propos d'une famille</p>
<p>« Elle ne pense peut-être pas elle-même qu'elle est en train d'apprendre quelque chose, mais elle joue, elle chante des chansons qui lui apprennent des choses, les enfants font toutes sortes de choses qui ont des aspects pédagogiques bien déguisés. Elle ne pense peut-être pas qu'elle apprend, mais c'est clair qu'elle apprend. » — propos d'une famille</p>	<p>« J'ai bien compris qu'il s'agissait d'un milieu d'apprentissage axé sur le jeu, mais il pourrait être utile d'incorporer plus de notions de base, comme la reconnaissance des nombres et des lettres, la marche à suivre pour écrire son nom. » — propos d'une famille</p>

Locaux scolaires

Tous les établissements étudiés sauf un ont deux salles de classe. En plus d'avoir une éducatrice pour chaque tranche de 10 enfants dans la salle de classe, trois des quatre établissements ont une éducatrice de soutien supplémentaire, pour faciliter l'offre du programme. Dans tous les établissements étudiés

² Les citations figurant dans ce rapport sont des traductions de propos échangés dans un cadre informel et ne correspondent donc pas mot pour mot à ce qu'ont dit les personnes. Les erreurs et maladresses de syntaxe ont été effacées par la traduction, par exemple.

sauf un, les salles de classe du programme de prématernelle se situent à côté des classes de maternelle. Dans ce dernier, les salles de classe sont séparées des autres salles de classe par le hall d'entrée.

Le cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants en Nouvelle-Écosse tient compte du fait que l'environnement à l'intérieur n'est pas le seul contexte où l'apprentissage se déroule et que l'environnement en plein air offre des caractéristiques bien particulières (boue, plantes, etc.) et favorise le développement de comportements différents (prise de risques, exploration, etc.) qui contribuent à faire avancer l'apprentissage de l'enfant (Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, 2018). L'étude de cas a permis d'observer deux types d'espaces de jeu en plein air. Dans deux des établissements, l'espace de jeu en plein air est partagé avec le centre de garde d'enfants. Cet espace comprend des structures de jeu conçues pour les jeunes enfants. L'un des établissements indique qu'il dispose de structures de jeu, mais que les enfants ne les utilisent pas très souvent. En outre, les périodes de disponibilité de l'espace pour les enfants du programme de prématernelle sont limitées, en raison de l'obligation de le partager.

« Il faut que je sois honnête : nous avons deux structures de jeu. J'observe pendant une journée entière combien de temps les enfants utilisent la structure et, si je compte, j'arrive à un total de six minutes. » — propos d'une éducatrice

Les deux autres établissements étudiés indiquent qu'ils n'ont pas le droit d'utiliser les structures de jeu en plein air, parce qu'elles sont conçues pour les enfants d'âge scolaire (de cinq à 12 ans). Ceci ne semble pas, cependant, avoir pour effet de limiter les possibilités de jeu en plein air, puisque l'espace comprend de façon plus générale des éléments naturels et des éléments adaptés à la philosophie « Loose Parts ».

« Cela ne me dérange pas, personnellement, de ne pas avoir les balançoires, parce que je constate que les enfants font preuve d'une bien plus grande originalité sans les balançoires. Cela dit, ce serait bien d'avoir plus d'éléments naturels : des arbres, des buttes, des choses pour grimper, des éléments plus "Loose Parts"... » — propos d'une éducatrice

En plus de l'espace en plein air, les quatre établissements étudiés indiquent aussi qu'ils partagent de nombreux espaces avec l'école. Tous les établissements étudiés utilisent le gymnase de l'école et la plupart utilisent une « salle sensorielle », certains utilisant également la salle de musique et la bibliothèque.

Liens avec l'école

Trois des quatre établissements étudiés avaient auparavant un programme éducatif pour la petite enfance, sous la forme d'un centre de la petite enfance ou dans le cadre du programme « Early Learning Opportunities ». Les liens avec l'école semblent être influencés par ces programmes antérieurs, parce que les programmes existants avaient plus de liens avec le reste de l'école. Dans ces cas, le programme de prématernelle entretient de très bons liens avec l'école. Ses membres sont invités aux réunions du personnel et aux événements scolaires; certains participants dans ces écoles notent d'autres possibilités de renforcer les liens.

« Et nos classes de prématernelle participent beaucoup à la vie scolaire. Elles traversent l'édifice, elles se rendent dans la salle de musique, elles se rendent à la bibliothèque... Les enfants voient leur grand frère ou leur grande sœur dans les couloirs... Mon état d'esprit quand le programme

antérieur d'éducation pour la petite enfance est arrivé ici a été que les enfants faisaient partie de l'école. » — propos d'une direction d'école

Dans l'établissement étudié qui n'avait pas d'autre programme auparavant pour la petite enfance, les liens entre le programme de prématernelle et le reste de l'école ne sont pas très solides. Les participants mentionnent le manque de communication avec le reste de l'école. Les éducatrices indiquent qu'elles ont le sentiment de ne pas être les bienvenues et de ne pas avoir de liens avec l'école.

« Je suis ici depuis octobre et j'ai l'impression que personne en dehors des gens qui travaillent dans notre local n'a de relation avec moi. La seule relation que j'aie nouée est avec une enseignante bien particulière. Mais c'est tout. Je suis sûre que la plupart des enseignants ne savent même pas comment je m'appelle. Il n'y a donc pas de développement des relations à mon avis. » — propos d'une éducatrice

Partenariats communautaires

Divers partenariats entre le programme de prématernelle et la communauté sont mentionnés. Dans les deux établissements avec CPE, l'équipe d'évaluation a eu l'occasion de discuter avec l'équipe de gestion, ce qui a offert l'occasion d'en apprendre davantage sur les partenariats qui se sont développés au cours des dernières années. Chaque équipe de gestion indique qu'elle a régulièrement des réunions. Les CPE mentionnent des partenariats communautaires avec le centre de ressources familiales hébergé par l'école ou avec les services de santé mentale et de toxicomanie. Le centre de ressources familiales propose des programmes pour les familles et les enfants, comme des programmes de préparation à la naissance, des échanges de livres, des cours de cuisine, etc. Les services de santé mentale et de toxicomanie proposent un programme où les familles peuvent prendre un repas ensemble avec leurs enfants et en apprendre davantage sur les bonnes compétences pour gérer les problèmes. Parmi les autres partenariats mentionnés par les CPE, on compte des partenariats avec les services de santé publique, avec l'école de soins infirmiers de l'Université Dalhousie, avec divers organismes communautaires et avec le Tri-County Early Years Partnership.

Tous les établissements étudiés utilisent les services qui sont mis à leur disposition dans le cadre de l'intervention préventive intensive sur le plan du comportement (IPIPC) et des Services d'intervention préventive en développement de la petite enfance (SIPDPE).

« Pour les enfants des besoins spéciaux, nous travaillons en lien très étroit avec les intervenants dans le développement et l'équipe des Services d'intervention préventive en développement de la petite enfance qui est présente ici est remarquable. Elle fonctionne très bien avec nous et de façon très ouverte. Nous connaissons tous nos intervenants dans le développement. Ils viennent directement dans notre programme de prématernelle et apportent leur soutien. Ils communiquent avec nos éducatrices, leur donnent des idées et collaborent avec elles en équipe pour venir en aide aux enfants présentant des différences sur le plan des capacités. » — propos d'un responsable/gestionnaire

La plupart des établissements indiquent qu'ils bénéficient de services des Centres de traitement des troubles de l'audition et du langage de la Nouvelle-Écosse. Deux établissements mentionnent un partenariat bien particulier avec le centre de ressources familiales/communautaires dans l'école ou dans le voisinage, qui a contribué à développer le sentiment de faire partie d'une seule et même communauté dans l'école.

« Cela a vraiment développé ce sentiment de faire partie d'une seule et même communauté. Maintenant vous avez les enfants qui viennent à l'école et leurs parents viennent avec eux. » — propos d'une équipe de gestion

L'un des CPE offre des services de garde d'enfants sur place pour l'ensemble de la journée et une option pour la prise en charge des enfants avant et après l'école pour les enfants qui fréquentent le programme de prématernelle. Dans un autre CPE, on offre une prise en charge des enfants sur place avant et après l'école pour les enfants qui fréquentent le programme de prématernelle dans le cadre d'un partenariat avec un organisme communautaire. Les parents indiquent que la disponibilité d'un service de prise en charge des enfants avant et après l'école a influencé la décision qu'ils ont prise d'inscrire leur enfant à la prématernelle.

*« S'ils n'avaient pas la garderie ici, nous n'aurions pas inscrit notre enfant au programme. Je ne sais pas ce que nous aurions fait. Les services pour la petite enfance nous ont vraiment sauvés. »
— propos d'une famille*

Un des programmes de prématernelle offre également une prise en charge des enfants avant et après l'école par l'intermédiaire d'organismes communautaires. Des responsables du centre désigné viennent chercher les enfants à l'école.

Dans quelle mesure les centres de la petite enfance et les programmes de prématernelle touchent-ils les jeunes enfants et leurs familles?

Effectifs et assiduité pour le programme de prématernelle

Le ministère a fourni, par l'intermédiaire de PowerSchool, les données sur les effectifs et l'assiduité pour l'année scolaire 2017–2018 le 3 août 2018. Les données sur l'assiduité étaient à jour au 11 juillet 2018. Au total, 896 enfants étaient inscrits au programme de prématernelle³. Si on compare les effectifs en maternelle (2018–2019) aux effectifs en prématernelle (2017–2018), on constate que 60 p. 100 des enfants admissibles ont fréquenté le programme de prématernelle.

³ Ce chiffre a été confirmé dans PowerSchool à partir des données de la dernière journée de fréquentation du programme de prématernelle, le 30 juin 2018.

Expérience des familles au programme de prématernelle

Au total, 295 familles ont participé au sondage en ligne (ce qui représente 33 p. 100 des enfants inscrits) et 27 ont participé à une séance de réflexion sur les quatre établissements étudiés dans l'étude de cas. Les participants au sondage indiquent, pour la majorité d'entre eux (57 p. 100), que leur enfant était pris en charge, avant le programme de prématernelle, par eux-mêmes ou par un membre de leur famille et, pour 57 p. 100 d'entre eux, que cette situation aurait perduré s'ils n'avaient inscrit leur enfant en prématernelle cette année. Quand on leur demande les raisons de leur décision d'inscrire leur enfant au programme, les personnes sondées indiquent, pour la majorité d'entre elles, plusieurs facteurs « très importants », comme les attentes concernant la bonne qualité du programme (90 p. 100), le souhait que leur enfant soit bien préparé à la scolarité (84 p. 100), le souci de se sentir bien accueilli à l'école (76 p. 100) et l'idée que le programme se situe dans les locaux de l'école (73 p. 100). Les familles mentionnent également, comme facteurs « très importants », l'emplacement commode du programme (67 p. 100), le fait qu'il est offert quotidiennement (59 p. 100), la réduction du coût de la garde d'enfants (44 p. 100) et le fait que le programme concorde bien avec leur horaire de travail (43 p. 100). Le seul facteur qui n'est pas qualifié comme étant très important par la majorité des personnes sondées est le fait qu'elles aient un autre enfant fréquentant la même école, 47 p. 100 des personnes indiquant que ce facteur n'est pas très important.

Nous avons recueilli, grâce aux séances de réflexion, aux entrevues et au sondage, des données qui indiquent l'aide que les centres de la petite enfance et le programme de prématernelle ont apportée aux familles et aux enfants et les domaines dans lesquels il pourrait falloir apporter des améliorations. Les familles sondées indiquent, pour la majorité d'entre elles, qu'elles sont tout à fait d'accord pour dire qu'elles sont satisfaites de la qualité des programmes et des services au centre de la petite enfance et pour dire qu'elles en ont profité. En ce qui concerne le programme de prématernelle, la majorité des personnes sondées indiquent qu'elles sont tout à fait d'accord pour dire qu'elles enverraient un autre enfant au programme de prématernelle et qu'elles recommanderaient le programme aux autres membres de leur famille et à leurs amis. Les thèmes qui se dégagent de l'expérience vécue par les familles aux centres de la petite enfance et au programme de prématernelle sont les suivants : transport et prise en charge avant et après l'école; finances; soutien des EPE; et soutien au rôle de parent et à la vie de famille.

Transport et prise en charge avant et après l'école

Le transport et la prise en charge avant et après l'école sont deux catégories de services qui ne sont fournis que dans certains programmes de prématernelle. Dans les quatre établissements étudiés, un seulement offre un service de transport par autobus pour les enfants du programme de prématernelle et, dans cet établissement, les parents disent que ce service a une grande influence, parce qu'il répond aux besoins de bon nombre de familles où les parents travaillent. Tant dans les séances de réflexion que dans le sondage, les familles qui fréquentent un établissement n'offrant pas cet aménagement expriment des inquiétudes concernant le transport pour se rendre au programme de prématernelle et le souhait que leurs enfants puissent prendre le bus. Dans certains cas, l'absence d'accès à l'autobus empêche la famille d'envoyer son enfant au programme de prématernelle tous les jours. L'autre problème, parallèlement à celui du transport des élèves, est celui de la prise en charge des enfants avant et après l'école. Bon nombre de familles, tant dans les séances de réflexion que dans le sondage, indiquent qu'il serait bon d'avoir une prise en charge avant et après l'école pour répondre à leurs besoins, comme le montrent les déclarations suivantes :

« Le transport a posé problème pour nous à certains moments et ce serait bien si les enfants pouvaient prendre l'autobus scolaire comme les enfants des autres programmes comparables »

peuvent le faire. De plus, s'il n'est pas possible de régler le problème du transport, il serait utile pour nous d'avoir une prise en charge après l'école ou un programme que les enfants pourraient fréquenter à l'école, parce que nous travaillons jusqu'à 17 h et il faut que nous trouvions quelqu'un pour chercher nos enfants à 14 h. » — propos d'une famille

« La mise en place d'un programme après l'école serait un atout énorme pour le citoyen lambda qui est obligé de travailler. Dans la plupart des familles des classes moyennes, les deux parents travaillent et ne sont pas en mesure de déposer leur enfant à la prématernelle à 8 h du matin et de venir le chercher à 13 h 50. Sans l'aide d'un ami proche de la famille, je ne pourrais pas utiliser ce merveilleux programme pour mon enfant et cela aurait été une perte pour ma fille. » — propos d'une famille

Même si la prise en charge avant et après l'école n'est pas disponible pour tous les programmes de prématernelle, certains établissements l'offrent dans le cadre de partenariats avec des organismes communautaires. Certaines des familles qui ont profité de ce système décrivent ainsi son utilité :

« C'est vraiment bien d'avoir cette période pendant la journée où l'enfant est pris en charge par des gens dont vous savez qu'ils seront capables de prendre bien soin de lui directement après le programme de l'école et c'est une solution idéale. » — propos d'une famille

Finances

Les familles indiquent fréquemment, lors des séances de travail et dans le sondage, que le programme de prématernelle les aide financièrement. Elles disent souvent que le programme est un soulagement pour elles parce qu'il est gratuit, ce qui veut dire qu'elles n'ont plus à payer les frais de garde d'enfants dans un service agréé. D'autres familles expliquent qu'elles ne pouvaient pas se permettre un service de garde d'enfants avant la mise en place du programme de prématernelle et qu'elles devaient avoir un membre restant à la maison avec l'enfant. Ce programme est utile pour ces familles, parce qu'il leur fournit un service gratuit pour leur enfant, dans lequel il bénéficie d'un programme éducatif.

« Je suis femme au foyer et mes revenus sont très faibles. Le programme de prématernelle nous donne une option pour quelque chose que nous ne pourrions pas nous permettre s'il n'existait pas. » — propos d'une famille

Pour les établissements qui offrent des services de transport et de prise en charge avant et après l'école, les familles indiquent que ces services les aident également sur le plan financier.

« Elle peut prendre le bus, ce qui nous permet d'économiser les frais de transport. » — propos d'une famille

Pour les familles dont l'enfant fréquente le programme de prématernelle dans un des établissements étudiés et qui n'ont pas accès à des services de transport ou de prise en charge avant et après l'école, cette lacune est parfois mentionnée lors du sondage comme présentant un fardeau financier.

« Le transport est un problème vraiment important. Nous habitons dans une région rurale et l'école est très éloignée. Les frais d'essence sont trop élevés pour que nous puissions y conduire notre enfant tous les jours. » — propos d'une famille

Soutien des EPE

Bon nombre de participants aux séances de réflexion et au sondage mentionnent le soutien que les EPE offrent à leur famille en communiquant avec elle et en faisant en sorte qu'elle se sente à l'aise. Les participants au sondage indiquent, pour la majorité d'entre eux, qu'ils sont tout à fait d'accord avec l'idée que les EPE les tiennent au courant des progrès de leur enfant (74 p. 100) et qu'ils se sentent à l'aise quand il s'agit de discuter avec les EPE (82 p. 100). Les modes courants de communication sont Facebook et les autres groupes en ligne, dans le cadre desquels les EPE peuvent afficher des images et des informations, mais aussi les documents affichés dans la salle de classe de prématernelle ou dans les couloirs de l'école et la communication directe entre les EPE et les parents au début et à la fin de la journée. Certaines éducatrices ont même un téléphone pour le travail, qui leur permet d'envoyer des messages texte et des images aux parents, pour assurer une forme régulière de communication. Ces différents modes de communication permettent aux parents de se sentir plus à l'aise et plus en sécurité concernant le cadre dans lequel leur enfant se trouve et ce qu'il est en train de faire. En plus des EPE communiquant avec les parents sur leur enfant, la majorité des personnes sondées indiquant que leur programme de prématernelle est offert dans le cadre d'un CPE disent qu'elles sont d'accord avec l'énoncé selon lequel les EPE communiquent également avec elles sur les autres programmes et services disponibles par l'intermédiaire du CPE. Dans l'un des établissements étudiés, les EPE ont pris l'initiative de rencontrer les parents ayant inscrit leur enfant avant le début de l'année scolaire. Les familles ont ainsi eu l'occasion de faire part aux EPE de leurs préoccupations concernant les besoins de leur enfant et ce processus semble les avoir aidées à être plus à l'aise concernant la participation de leur enfant au programme de prématernelle.

« Nous avons d'excellentes relations avec les éducatrices de la prématernelle. Elles nous tiennent toujours au courant du déroulement de la journée pour notre fils et elles nous parlent des aventures auxquelles les enfants ont participé et de ce que notre enfant a appris pendant la journée. Elles nous ont fait sentir que nous pouvions communiquer avec elles dès le début et tout au long du programme. » — propos d'une famille

« Euh, oui, c'est vraiment bien. Je suis à l'aise, comme vous dites, pour laisser mes enfants aller à l'école et pour parler aux éducatrices s'il y a des problèmes. Elles ont vraiment la bonne attitude quand on veut leur parler, quel que soit le sujet. » — propos d'une famille

« Elles sont toujours à l'écoute de mes préoccupations et s'efforcent de répondre aux questions que je peux avoir. Si elles n'ont pas tout de suite la réponse, elles s'efforcent de la trouver. » — propos d'une famille

La majorité des sondés indique également être tout à fait d'accord avec l'idée que les EPE sont douées pour prodiguer un enseignement à leur enfant et d'accord avec l'idée qu'elles manifestent de l'intérêt pour leur enfant. Lors des séances de réflexion, les familles ont discuté des diverses formes de soutien que les EPE ont, selon elles, apporté à leur enfant.

« Elles semblent bien connaître les enfants dans leur classe, connaître leur personnalité, ce qui déclenche chez eux tel ou tel comportement. » — propos d'une famille

« Ses éducatrices, [nom] et [nom], sont extraordinaires. Elles lui ont offert une excellente introduction aux études. Elles sont affectueuses et pleines de compassion et elles connaissent bien tous les domaines du travail auprès des enfants. » — propos d'une famille

« Elles ont pris le temps de remarquer des choses chez [nom de l'enfant], dans l'optique de lui fait découvrir un monde plus vaste et de lui apprendre de nouvelles choses. Elles ont adopté des approches auxquelles je n'aurais jamais songé moi-même. » — propos d'une famille

Même si bon nombre de familles disent avoir beaucoup communiqué avec les EPE, certaines disent souhaiter qu'il y ait plus de communication. Certaines familles disent qu'elles aimeraient en savoir davantage sur leur enfant au quotidien au programme de prématernelle et qu'elles ont du mal à obtenir ces informations, parce que les EPE sont souvent occupées lorsqu'elles déposent leur enfant ou viennent le chercher.

« Personnellement, j'aimerais plus d'informations de la part des éducatrices sur le développement de mon enfant et ses interactions avec les autres enfants. » — propos d'une famille

« Oui et puis, vous savez, quand nous nous sommes rencontrés pour la première fois, lors du premier mois, quand la classe était petite, avant qu'ils la doublent, j'avais l'impression de pouvoir beaucoup mieux communiquer avec les enseignantes et de recevoir beaucoup plus d'informations et de conseils pour résoudre les problèmes de [nom de l'enfant]. Puis quand la classe a doublé, il a fallu commencer à se battre... (Rire.) » — propos d'une famille

L'une des autres inquiétudes concernant la communication a fait surface dans l'un des établissements quand il s'est abstenu d'autoriser ouvertement les familles à visiter la salle de classe. Cela signifie que les familles ne pouvaient pas voir la salle de classe et les diverses activités auxquelles leur enfant participait au quotidien. Dans cet établissement, les familles, les EPE et les autres partenaires communautaires ont reconnu que telle était la situation. Les familles ont également dit qu'elles se sentaient soutenues par les EPE, mais qu'elles ne se sentaient pas les bienvenues à l'école. Comme nous l'avons dit plus haut, il est important de noter qu'il s'agit là d'un établissement dans l'étude de cas qui n'avait pas auparavant de programme éducatif pour la petite enfance avant le lancement du programme de prématernelle.

« Mais ils ne trouvaient pas que la communication... En raison de la façon dont l'école est configurée, les enfants arrivent et ils les saluent à leur arrivée à la porte, alors les parents n'entrent pas avec eux pour les accompagner jusqu'à la salle de classe. C'est un changement pour ces parents, qui ont l'habitude d'aller au préscolaire ou à la garderie avec leur enfant. C'est quelque chose qui a, en quelque sorte, limité un peu la communication. » — propos d'un partenaire communautaire

Soutien à la vie de famille et au rôle de parent

Les familles fréquentant un centre de la petite enfance ont accès à des programmes et des services supplémentaires (services individualisés pour les enfants, programmes collectifs pour les adultes et les enfants, etc.), qui ont été évoqués lors des séances de réflexion et des entrevues et dans le sondage. Bon nombre de sondés indiquent non seulement qu'ils trouvent que leur centre de la petite enfance fait un bon travail pour ce qui est de donner aux parents le sentiment qu'on accorde de la valeur à leur point de vue et qu'ils ont noué des liens avec le programme, mais qu'ils bénéficient aussi d'un soutien de la part du programme et qu'on leur fait sentir qu'ils savent de quoi ils parlent quand il s'agit de l'apprentissage et du développement de leur enfant.

La majorité des personnes ayant participé au sondage indiquent qu'elles aiment la qualité des programmes et des services du CPE et en sont satisfaites. Même si la plupart des familles ayant participé au sondage disent que rien ne les empêche de participer aux programmes et aux services offerts par le

CPE, certaines disent qu'elles pourraient davantage participer si les horaires étaient plus souples pour divers programmes offerts par le CPE. Ces programmes et services des CPE ont fait l'objet de discussions plus détaillées lors des séances de réflexion avec les familles et les équipes de gestion des établissements.

« Et nous n'avons pas parlé de [nom de l'organisme communautaire], mais je dois dire qu'il fait un travail fantastique, depuis les programmes et les activités pour les mamans avant la naissance jusqu'aux programmes et services pour les mamans avec les enfants. Comme bon nombre des enfants qui fréquentent notre programme sont des enfants qui vont ensemble en garderie et au préscolaire, ils se connaissent déjà et c'est tout simplement agréable après la naissance, quand la maman a le bébé, qu'il y ait toujours un endroit où elle peut se rendre et quelque chose de régulier tous les jours. Et je pourrais parler des différentes activités, comme le cours de cuisine... » — propos d'une famille

« Et puisqu'on parle d'alimentation, nous avons un programme à [nom de l'organisme communautaire] pour les familles des enfants de trois à six ans. Nous proposons de petites recettes que nous faisons ensemble, avec les enfants et les parents. Je les guide et ils ont un livre de recettes à la fin du programme de quatre à six semaines. » — propos d'une équipe de gestion

« C'est un programme qui propose aux familles une soirée ensemble avec un souper. Tout le monde vient et participe à une séance en groupe et à des séances pour les parents et pour les enfants et les jeunes, où les gens travaillent sur des choses comme la communication, la maîtrise de la colère, les pressions exercées par les autres, la toxicomanie, les autres problèmes de consommation de substances nocives, etc. » — propos d'une équipe de gestion

Pour les familles qui ne fréquentent pas un CPE, les commentaires indiquent que le programme de prématernelle apporte également aux gens un soutien dans leur rôle de parents et pour la vie de famille. La majorité des personnes sondées indiquent qu'elles se sentent mieux préparées en tant que parents, qu'elles savent maintenant quoi faire pour laisser leur enfant effectuer son apprentissage et se développer et qu'elles sont plus à l'aise à l'école depuis que leur enfant fréquente le programme de prématernelle. Dans l'ensemble, la majorité des personnes interrogées disent qu'elles sont d'accord ou tout à fait d'accord avec l'idée que le programme de prématernelle leur a apporté un soutien supplémentaire pour élever leur enfant.

« Le programme nous a aidés à mieux communiquer avec ma famille. Il nous a appris à mieux gérer différentes situations et nous nous sentons mieux préparés pour aider [nom de l'enfant] à l'avenir. » — propos d'une famille

Soutien aux enfants

Les réponses offertes lors des séances de réflexion et des entrevues et dans le sondage indiquent aussi que les familles trouvent que le CPE et le programme de prématernelle offrent un soutien à leur enfant. La majorité des personnes sondées indiquent qu'elles sont tout à fait d'accord avec l'idée que leur enfant a bien profité des divers programmes et services du CPE, que leur enfant aime fréquenter le programme de prématernelle et que le programme de prématernelle a favorisé le développement de leur enfant. Les participants à diverses séances de réflexion et entrevues et au sondage soulignent également l'amélioration du développement socioaffectif (aptitudes sociales, stratégies pour gérer les difficultés, etc.) et le développement linguistique, ainsi que le renforcement chez les enfants de leur confiance en eux-mêmes depuis qu'ils sont inscrits au programme de prématernelle. Bon nombre de familles disent aussi qu'elles pensent que leur enfant sera mieux préparé à l'entrée en maternelle après

avoir fréquenté le programme de prématernelle. Ce point de vue est également partagé par certaines autres parties intéressées, comme les directions des écoles et les partenaires communautaires.

« Eh bien... Je suppose qu'il suffit de voir avec quelle facilité le programme se déroule. Depuis 15 ans, mon travail se concentre sur des aspects autres que l'élémentaire. Mais quand je vois comment fonctionne l'apprentissage par le jeu... vous savez, quand je vois les enfants acquérir des aptitudes sociales et apprendre à interagir, je pense qu'ils seront mieux préparés à leur entrée en maternelle, parce qu'ils maîtrisent déjà leurs routines et certaines des attentes. » — propos d'une direction d'école

« Ma fille se réjouit tous les matins à l'idée d'aller à l'école. Elle s'est fait de nombreuses amies et a acquis une énorme confiance en soi et en ce qu'elle est. » — propos d'une famille

« L'idée même du programme de prématernelle est qu'ils viennent et reçoivent un avant-gout de ce à quoi l'école va ressembler. Ils découvrent déjà les locaux, ils savent où la cafétéria sera, ils savent où s'asseoir à la cafétéria et cela est utile pour le personnel. » — propos d'une famille

« Je ne pense vraiment pas que [nom de l'enfant] aurait été prêt à aller en maternelle s'il n'avait pas eu ce programme. » — propos d'une famille

« Je pense que le programme est conçu pour les aider à se préparer. C'est une transition tout en douceur vers l'école. » — propos d'une famille

Les participants parlent aussi de la *diversité des besoins des enfants* au programme de prématernelle. Certains participants notent que l'approche de l'apprentissage par le jeu permet de tenir compte de la diversité des besoins sur le plan de l'apprentissage, en laissant les enfants explorer eux-mêmes leurs propres pistes et s'inspirer de leurs propres champs d'intérêt.

« Quand je vois que les enfants ont des choix, nous organisons des centres d'apprentissage par lesquelles les enfants peuvent passer en rotation, mais ils peuvent apprendre à leur propre rythme parce que les enfants n'apprennent pas tous de la même manière et il faut tenir compte des besoins bien particuliers de chaque enfant, pas seulement pour les enfants ayant des besoins spéciaux. Tous les enfants ont des besoins qui leur sont propres. » — propos d'une éducatrice

« Cela favorise grandement le développement de l'autonomie chez les enfants et en particulier chez [nom de l'enfant]. Pour un enfant âgé de quatre ou cinq ans atteint de trisomie, le fait de devenir autonome, de prendre de l'assurance, d'acquérir des aptitudes sociales et d'apprendre des mots de français et certains éléments de langage réceptif, c'est vraiment remarquable. La qualité du programme et l'excellence de votre enseignement et de votre leadership sont vraiment merveilleuses. » — propos d'une famille

La diversité des besoins des enfants exige des services et des dispositifs de soutien variés et cela est mentionné dans tous les établissements et dans les réponses au sondage. On peut avoir des enfants timides, anxieux, ayant des problèmes de comportement ou des difficultés linguistiques, avec des besoins bien particuliers sur le plan social et sur le plan de l'apprentissage en raison de choses comme l'autisme et la trisomie. Les parents indiquent que le fait qu'ils aient la souplesse nécessaire pour que leur enfant puisse participer au programme en fonction de ses besoins est vraiment utile pour ce qui est de permettre à l'enfant de fréquenter le programme et de profiter de ses bienfaits, mais aussi pour ce qui est de faire ce qui fonctionne le mieux pour eux et pour leur enfant. Les enfants ayant des besoins

différents bénéficient de divers services tout au long de l'année scolaire. Les services comme l'intervention préventive intensive sur le plan du comportement (IPIPC) et les Services d'intervention préventive en développement de la petite enfance (SIPDPE) sont utilisés pour venir en aide aux enfants et aux familles dans le cadre du programme de prématernelle. Le personnel de l'IPIPC et des SIPDPE est souvent présent dans la salle de classe en prématernelle et travaille directement auprès des enfants et des EPE. Les EPE bénéficient de dispositifs de soutien dans le cadre de partenariats communautaires dans la plupart des cas, mais certaines EPE indiquent qu'il leur faut encore plus de dispositifs de soutien pour pouvoir vraiment aider les enfants ayant des besoins différents dans leur milieu d'apprentissage à la petite enfance. Dans le même ordre d'idées, les EPE et les directions des écoles disent qu'elles souhaitent que les enfants et les EPE de la prématernelle aient accès aux dispositifs de soutien qui existent déjà dans l'établissement (comme les centres d'apprentissage).

“(Éducatrice principale) — Je... (soupir). Honnêtement, je trouve qu'il nous faut plus de soutien pour aider [nom de l'enfant], parce que nous n'avons pas une formation complète dans ce domaine.

(Éducatrice de soutien) — Et l'aide est disponible juste à côté. Le centre d'apprentissage, pour des choses comme l'élocution. » — propos d'éducatrices

Les gens soulèvent la question du nombre d'enfants par éducatrice, qui présente des difficultés quand il s'agit de venir vraiment en aide à chaque enfant, quand le nombre d'enfants ayant des besoins différents est supérieur au nombre d'éducatrices présentes dans le milieu d'apprentissage, ce qui est souvent le cas. En outre, les familles sondées indiquent qu'elles s'inquiètent parce que leur enfant a eu accès à l'IPIPC en prématernelle, mais ne pourra pas continuer à en bénéficier en maternelle.

« Mon enfant n'est pas prêt pour la maternelle... Il a encore quatre ans jusqu'à la fin novembre, il a de gros problèmes d'autisme, il ne parle pas et n'est pas propre et il n'a fait que la moitié de son année de thérapie intensive avec l'IPIPC (programme conçu pour le préparer à l'école). Pourtant, ils le forcent à passer en maternelle... C'est scandaleux. Il peut redoubler la maternelle autant de fois que je veux, mais il ne peut pas faire quatre mois de plus en prématernelle. » — propos d'une famille

De même, lors d'une autre séance de réflexion avec les équipes de gestion, les participants ont noté certaines inquiétudes concernant le fait que les services d'IPIPC n'étaient pas disponibles en maternelle et n'étaient pas offerts en français pour l'école francophone.

« Pour l'IPIPC, je ne comprends pas pourquoi les services s'arrêtent quand l'enfant entre en maternelle. S'il a ce besoin et si vous avez un programme conçu pour cela et si les statistiques montrent que ce programme fonctionne, pourquoi arrêter parce que l'enfant passe dans une salle de classe différente? Soyons honnêtes : c'est très exactement ce qui se passe. L'autre salle de classe n'est qu'à 30 mètres! Et nous créons un tel stress pour les familles! Je ne comprends pas. » — propos d'une équipe de gestion

« Et je pense que l'établissement [école 1] situé dans la communauté de [nom de la communauté], on sait depuis le début que c'est une communauté acadienne, et il n'est pas désigné comme un établissement de langue française? Et l'IPIPC est offerte à mes enfants en anglais? Alors que, s'ils étaient dans la communauté de [nom de la communauté] ou de [nom de la communauté], ils auraient des services en français, ou dans la communauté de nom de la

communauté? C'est ridicule! Je ne sais même pas pourquoi il y a un problème! J'ai vraiment été choqué! » — propos d'une équipe de gestion

L'une des autres équipes de gestion exprime des inquiétudes concernant le fait que les enfants sont plongés dans une langue seconde dans le milieu d'apprentissage. Elle indique que cela se produit quand les enfants sont nouveaux dans la région (par exemple, issus de l'immigration) et ont besoin d'aide pour l'acquisition du langage en prématernelle, parce qu'ils parlent une langue différente à la maison. Les EPE disent qu'il est parfois difficile de venir en aide à ces enfants, parce qu'ils n'arrivent pas à communiquer.

Perspectives d'avenir

Le lancement du programme de prématernelle est un changement pour le système scolaire public de la Nouvelle-Écosse. En envisageant les choses sous un angle « écologique » (Bronfenbrenner, 1977), il est également possible de tenir compte du système de façon plus générale et des liens d'interdépendance formés par les structures, les processus et les contextes organisationnels entre les écoles (Best *et al.*, 2009). Il est crucial de bien comprendre le processus de changement systémique pour éclairer la mise en œuvre du programme à l'avenir (Joseph et Reigeluth, 2010).

La **philosophie de l'apprentissage par le jeu et de l'apprentissage dirigé par l'enfant lui-même** qui a été adoptée pour le programme de prématernelle représente un changement pour le système scolaire public. Il semble y avoir des incompréhensions concernant l'approche de l'apprentissage par le jeu, en particulier dans l'établissement qui n'avait pas de programme éducatif pour la petite enfance avant le lancement du programme de prématernelle. Ce sont ces incompréhensions et la mise sur pied à la va-vite du programme de prématernelle qui semblent avoir influencé l'acceptation du programme de prématernelle et son intégration dans l'établissement.

En plus d'aider la communauté scolaire à mieux comprendre l'apprentissage par le jeu, **il sera utile pour les EPE de disposer d'un soutien régulier** en vue de favoriser l'apprentissage par le jeu dans le programme de prématernelle. Les responsables des centres régionaux pour l'éducation et du CSAP et les conseillers du ministère devraient continuer à offrir leurs conseils, à jouer le rôle de mentors et à apporter du soutien aux EPE en vue de les aider à mieux comprendre la philosophie de l'apprentissage par le jeu et les différents aspects du cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants en Nouvelle-Écosse, dans l'optique de répondre aux besoins des enfants et des familles dans toute leur diversité. Il serait également utile d'offrir aux EPE des occasions de communiquer avec les EPE d'autres établissements offrant le programme de prématernelle, afin d'avoir une mise en commun de l'expérience et du savoir-faire des unes et des autres. Avec un processus de formation continue, on pourra aider les EPE à mieux expliquer les avantages de la philosophie de l'apprentissage par le jeu aux parents et aux autres parties intéressées.

Les **attentes du programme** et les **responsabilités de l'administration scolaire** semblent manquer de clarté dans certains cas, ce qui peut expliquer les attitudes ou opinions négatives vis-à-vis du programme, en raison du manque d'informations et de temps pour se préparer pour la transition. Si trois des quatre établissements étudiés disposaient d'un programme pour la petite enfance avant l'introduction du programme de prématernelle, il semble qu'il restait malgré tout des incertitudes concernant ce à quoi on pouvait s'attendre avec ce nouveau programme. Par exemple, certains parents pensaient que le programme serait plus scolaire. En outre, certaines parties intéressées pensent que les idées fausses concernant le programme sont liées au manque d'informations, à cause de la mise sur pied à la va-vite du programme. Il semble aussi y avoir une certaine confusion concernant le rôle de la direction de l'école vis-à-vis du responsable/gestionnaire du programme de prématernelle et des conseillers du ministère, en particulier quand il s'agit de répondre aux préoccupations immédiates des EPE.

Enfin, il apparaît clairement que **le climat de l'école compte** dans la mise en œuvre du programme de prématernelle. Les recherches antérieures laissent à penser que le climat qui règne dans l'école est susceptible d'influencer la réceptivité des gens vis-à-vis des nouvelles initiatives et, partant, la réussite de ces initiatives (Beets *et al.*, 2008; Malloy *et al.*, 2015). Le climat de l'école représente les structures physiques et sociales qui définissent le contexte de l'école et qui sont elles-mêmes influencées par des

choses comme le leadership, le soutien du personnel, les liens, le moral et la stabilité dans l'école et les ressources financières et humaines (Parcel *et al.*, 2003) L'analyse des données recueillies auprès des établissements étudiés dans le cadre de l'étude de cas montre clairement que le climat de l'école a de l'importance dans le lien qui unit le programme de prématernelle au reste de l'école. Dans trois des quatre établissements étudiés, on observe un climat positif dans l'école, grâce à l'attitude positive de la direction de l'école, à la participation des EPE aux événements organisés dans l'école et aux possibilités qu'a le programme de prématernelle d'utiliser les locaux de l'école (gymnase, salle de musique, salle sensorielle, salles de classe de la maternelle, etc.). À l'inverse, dans l'une des écoles, le climat semble être mauvais, les EPE et les familles indiquant qu'elles ont un sentiment d'exclusion. Le programme de prématernelle a également peu d'occasions de nouer des liens avec le reste de l'école.

Bibliographie

- BEETS, M. W., B. R. FLAY, S. VUCHINICH, A. C. ACOCK, K.-K. LI et C. ALLRED. « School climate and teachers' beliefs and attitudes associated with implementation of the positive action program: a diffusion of innovations model », *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, vol. 9, n° 4, 2008, p. 264–275. Sur Internet : <https://doi.org/10.1007/s11121-008-0100-2>
- BEST, A., J. L. TERPSTRA, G. MOOR, B. RILEY, C. D. NORMAN et R. E. GLASGOW. « Building knowledge integration systems for evidence-informed decisions », *Journal of Health Organization and Management*, vol. 23, n° 6, 2009, p. 627–641. Sur Internet : <https://doi.org/10.1108/14777260911001644>
- BRONFENBRENNER, U. « Toward an experimental ecology of human development », *American Psychologist*, vol. 32, n° 7, 1977, p. 513–531.
- CORTER, C., Z. JANMOHAMED et J. PELLETIER. *Toronto First Duty: Phase 3 Report*, 2012. Sur Internet : http://www.nshrf.ca/sites/default/files/tfd_phase3report.pdf
- CRESWELL, J. W. et C. N. POT. *Qualitative inquiry et research design: choosing among five approaches* (4^e édition), Los Angeles, SAGE, 2018.
- HEALTH AND EDUCATION RESEARCH GROUP. *New Brunswick Childhood Development Centres Follow-up Research Initiative*, Fredericton (N.-B.), 2013. Sur Internet : http://mwmccain.ca/_media/cms_page_media/2014/3/1/New%20Brunswick%20Childhood%20Development%20Centres.pdf
- JOSEPH, R. et C. M. REIGELUTH. « The systemic change process in education: A conceptual framework », *Contemporary Educational Technology*, vol. 1, n° 2, 2010, p. 97–117.
- MALLOY, M., A. ACOCK, D. L. DUBOIS, S. VUCHINICH, N. SILVERTHORN, P. JI et B. R. FLAY. « Teachers' Perceptions of School Organizational Climate as Predictors of Dosage and Quality of Implementation of a Social-Emotional and Character Development Program », *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*, vol. 16, n° 8, 2015, p. 1086–1095. Sur Internet : <https://doi.org/10.1007/s11121-014-0534-7>
- MCCAIN, H. M. N., J. F. MUSTARD, J. F. et S. SHANKER. *Early Years Study 2: Putting Science into Action*, Toronto (Ont.), Council for Early Child Development, 2007.
- MILES, M. B., A. M. HUBERMAN et J. SALDAÑA. *Qualitative data analysis : a methods sourcebook* (3^e édition), Thousand Oaks, Californie, SAGE Publications, Inc., 2014.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. *Manuel concernant l'alimentation et la nutrition pour les garderies réglementées*, 2011.
- NOUVELLE-ÉCOSSE. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DU DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE. *Capable, confiant et curieux — Cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants de la Nouvelle-Écosse* (version provisoire pour la mise en œuvre), 2018. Sur Internet : <https://www.ednet.ns.ca/docs/nseicf2018fr.pdf>
- PARCEL, G., C. PERRY, S. KELDER, J. ELDER, P. MITCHELL, L. LITTLE et E. STONE. « School climate and the institutionalization of the CATCH program », *Health Education et Behavior*, vol. 30, n° 4, 2003, p. 489–502. Sur Internet : <https://doi.org/10.1177/1090198103253650>
- PATEL, S., C. CORTER, J. PELLETIER et J. BERTRAND. « 'Dose-response' relations between participation in integrated early childhood services and children's early development », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 35, 2016, p. 49–62. Sur Internet : <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.006>

POON, B., P. ROWCLIFFE, B. FORER, M. WIENS et M. BIFERIE. *Evaluation Report 2015. BC Early Years Centres (EYC) Initial Lessons Learned*, Vancouver (C.-B.), Human Early Learning Partnership, School for Population and Public Health, 2015. Sur Internet :
http://earlylearning.ubc.ca/media/publications/eyc_evaluation_report-aug102015.pdf

Annexe A

Sommaire des participants à l'étude de cas



Sommaires de l'étude de cas

Évaluation des centres de la petite enfance et des programmes de prématernelle de 2018

À qui avons-nous parlé?



« Le programme est excellent! »

- responsable du programme de prématernelle au centre régional pour l'éducation/conseil scolaire
- conseillère du MEDPE
- éducatrices de la petite enfance [3]
- parents [4]
- équipe de gestion (enseignants, direction de l'école, personnel du centre régional pour l'éducation/conseil scolaire, partenaires communautaires) [9]
- personnel responsable des services aux élèves au centre régional pour l'éducation/conseil scolaire



« Ils ont répondu à toutes nos attentes. »

- responsable du programme de prématernelle au centre régional pour l'éducation/conseil scolaire
- conseillère du MEDPE
- éducatrices de la petite enfance [4]
- parents [7]
- équipe de gestion (enseignants, direction de l'école, personnel du centre régional pour l'éducation/conseil scolaire, partenaires communautaires) [8]
- direction de l'école



« Je le recommanderais sans hésitation. »

- responsable du programme de prématernelle au centre régional pour l'éducation/conseil scolaire [2]
- conseillère du MEDPE
- animatrice responsable de la mise en œuvre de la littératie
- éducatrices de la petite enfance [4]
- parents [9]
- direction de l'école



« C'est une transition tout en douceur vers l'école. »

- responsable du programme de prématernelle au centre régional pour l'éducation/conseil scolaire
- conseillère du MEDPE
- éducatrices de la petite enfance [4]
- parents [8]
- direction de l'école
- enseignants [3]
- partenaires communautaires [3]

Nombre total de participants : 72

Annexe B

Liste des sous-échelles et des éléments individuels de l'échelle ECERS-3

Sous-échelle ECERS-3	Éléments	
espace et mobilier	1. espace à l'intérieur 3. disposition de la salle pour les jeux et pour l'apprentissage 5. affichage d'éléments liés aux enfants 7. équipement pour la motricité globale	2. mobilier pour l'hygiène, les jeux et l'apprentissage 4. espace pour respecter la vie privée 6. espace pour les jeux de motricité globale
routines de soins personnels	8. repas/collations 10. pratiques en matière de santé	9. toilette/couches 11. pratiques en matière de sécurité
langue et littérature	12. aider les enfants à développer leur vocabulaire 14. utilisation par les employées de livres avec les élèves 16. familiarisation avec le texte imprimé	13. encourager les enfants à utiliser la langue 15. encourager les enfants à utiliser les livres
activités d'apprentissage	17. motricité fine 19. musique et mouvement 21. jeux théâtraux 23. matériel et activités de mathématiques 25. comprendre les nombres écrits 27. bonne utilisation des technologies	18. art 20. blocs 22. nature/sciences 24. les mathématiques dans les événements du quotidien 26. mesures pour faire accepter la diversité
interactions	28. supervision de l'emploi de la motricité globale 30. interactions employées/enfants 32. discipline	29. enseignement et apprentissage personnalisés 31. interactions avec camarades
structure du programme	33. transitions et périodes d'attente 35. activités en grand groupe pour jouer et apprendre	34. jeux libres

Annexe C

Résumé des activités de perfectionnement professionnel pour les régions où se trouvaient les établissements étudiés

Activités provinciales

Sujet de la formation	Date de la formation	Participants
« A Vision for Early Years Programs: Leading From Where You Stand »	octobre 2017	responsables/gestionnaires des conseils scolaires
« Nova Scotia: Reflective Practice »	octobre 2017	ensemble des éducatrices principales et des éducatrices de soutien de la province
« Embracing Play Based Learning: A Continuum of Practice »	mai 2018	ensemble des éducatrices principales et des éducatrices de soutien de la province

Établissement n° 1

Sujet de la formation	Date de la formation	Participants
« Observation/Pedagogical Documentation et Francisation »	octobre 2017	éducatrice principale et éducatrices de soutien
« Portfolios »	octobre 2017	éducatrice principale et éducatrices de soutien
« ABC's of Behaviour »	avril 2018	éducatrice principale et éducatrices de soutien
« The Learning Environment »	mai 2018	éducatrice principale et éducatrices de soutien

Établissement n° 2

Sujet de la formation	Date de la formation	Participants
« Nova Scotia Early Learning Curriculum Framework, The Image of the Child, non-union benefits, and Networking »	septembre 2017	éducatrices principales et éducatrices de soutien
conférence d'automne	septembre 2017	participation de certaines
« Problem Solving, Documentation, Technology, Networking, and Active start »	novembre 2017	éducatrices principales et éducatrices de soutien

« Loose Parts »	novembre 2017	éducatrices principales et éducatrices de soutien
« AESOP, Pre-primary Orientation, New Sites, and NSECDIS presenter »	mars 2018	éducatrices principales et éducatrices de soutien
« How Outdoor Play Programming Sparks Children’s Curiosity and Learning »	mai 2018	participation de certaines
« NSCCA Conference: Exploring Risk in Outdoor Play »	juin 2018	participation de certaines

Établissement n° 3

Sujet de la formation	Date de la formation	Participants
« The Power of you and Pedagogical Leadership (Implementation RBIP and AESOP) »	décembre 2017	éducatrices principales
« Pre-primary Documentation and Implementation »	avril 2018	éducatrices principales

Établissement n° 4

Sujet de la formation	Date de la formation	Participants
« The Image of the Child: Creating a Shared Vision »	novembre 2017	éducatrice principale et éducatrices de soutien
« The Basics of Creating a Routine Based Intervention Plan »	février 2018	éducatrice principale et éducatrices de soutien
« Documentation: What, Why and How »	mars 2018	éducatrice principale et éducatrices de soutien
« How Outdoor Play Programming Sparks Children’s Curiosity and Learning »	mai 2018	éducatrice principale et éducatrices de soutien

Annexe D

Renseignements contextuels pour l'étude de cas

	Établissement n° 1	Établissement n° 2	Établissement n° 3	Établissement n° 4
Nombre d'enfants au programme de prématernelle en 2017–2018 ⁴	28	30	38	25
Nombre d'élèves inscrits en maternelle pour la rentrée de 2018 ⁵	26	35	39	35
Pourcentage d'élèves de la maternelle touchés par le programme de prématernelle ⁶	108 %	86 %	97 %	71 %
Nombre d'EPE ⁷	4 (1 éducatrice principale, 3 éducatrices de soutien)	5 (2 éducatrices principales, 3 éducatrices de soutien)	4 (2 éducatrices principales, 2 éducatrices de soutien)	4 (1 éducatrice principale, 3 éducatrices de soutien)
Niveaux scolaires ⁸	M–12	M–6	M–6	M–4
Caractères de la communauté ⁹	village en milieu rural	ville en milieu rural	quartier du centre-ville	ville en milieu rural, en dehors d'une ville
Programme ou service antérieur pour la petite enfance ¹⁰	centre de la petite enfance (CPE)	centre de la petite enfance (CPE)	programme « Early Learning Opportunities » (ELO)	programme pour la petite enfance (programme de 2,5 h à l'école une fois par semaine)
Pourcentage de personnes à faible revenu ^{11*}	34,00 %	37,00 %	35,00 %	34,00 %
Pourcentage de personnes sans diplôme d'études secondaires ^{12*}	28,28 %	32,34 %	16,67 %	26,61 %
Pourcentage de mères célibataires ^{13*}	13,17 %	18,75 %	20,38 %	17,95 %

⁴ Données tirées des comptes rendus ECERS-3 et des entrevues avec les EPE.

⁵ Données reçues du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse au 5 janvier 2018.

⁶ Données reçues du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse au 5 janvier 2018.

⁷ Données tirées des visites sur place et des photos, ainsi que des entrevues avec les EPE.

⁸ Données tirées des sites Web des écoles.

⁹ Données tirées des visites sur place.

¹⁰ Données tirées des entrevues avec le responsable/coordonnateur, les EPE, l'équipe de gestion et la direction de l'école.

¹¹ Données tirées de <http://healthatlas.ca/> (Forward Sortation Area)

¹² Données tirées de <http://healthatlas.ca/> (Forward Sortation Area)

¹³ Données tirées de <http://healthatlas.ca/> (Forward Sortation Area)

Logements sociaux ^{14*}	12	7	229	0
Pourcentage d'Autochtones ^{15*}	1,79 %	11,86 %	1,79 %	3,42 %
<i>* Valeurs approximatives. Le pourcentage exact dépend du secteur de recrutement de l'école.</i>				

¹⁴ Données tirées de <https://data.novascotia.ca/Community-Services/Public-Housing-Units-Nova-Scotia-Families/h9hg-4rua>

¹⁵ Données tirées de <http://healthatlas.ca/> (Community Cluster)