



**Chaire Desjardins  
en développement  
des petites collectivités**

**Université du Québec  
en Abitibi-Témiscamingue**

**PORTÉS PAR LA QUALITÉ! 2 ½ À 5 ANS  
PROJET D'ACQUISITION ET  
DE TRANSFERT DE CONNAISSANCES**

**JANVIER 2013**





**Portés par la qualité! 2 1/2 à 5 ans**  
**Projet d'acquisition et**  
**de transfert de connaissances**

JANVIER 2013

Suzanne MANNINGHAM

La Chaire Desjardins en développement des petites collectivités de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a pour principales préoccupations la vitalité sociale, la viabilité économique et la validité politique des petites collectivités, plus particulièrement en ruralité. Ses travaux visent à développer la connaissance des problématiques propres aux petites collectivités et à enrichir l'expertise sur les stratégies de revitalisation de ces communautés.

### **Distribution**

Chaire Desjardins en développement des petites collectivités  
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)  
445 boul. de l'Université  
Rouyn-Noranda (Québec) J9X 5E4  
Courriel : [chaire.desjardins@uqat.ca](mailto:chaire.desjardins@uqat.ca)  
Adresse Internet : <http://web2.uqat.ca/chairedesjardins/index.asp>

Chaire Desjardins en développement des petites collectivités (UQAT)  
ISBN 978-2-923064-96-3  
Dépôt légal : premier trimestre 2013  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada  
© Tous droits réservés

Vous pouvez également télécharger ce document sur le site Internet de la Chaire Desjardins en développement des petites collectivités (UQAT) :  
<http://web2.uqat.ca/chairedesjardins/index.asp>



***Portés par la qualité! 2 ½ à 5 ans***  
***Projet d'acquisition et de transfert de connaissances***  
***Rapport de recherche - Janvier 2013***

**Suzanne Manningham**  
**Université Laval**



Le projet de recherche *Portés par la qualité! 2 ½ à 5 ans* a reçu le soutien financier de plusieurs organismes: Réseau québécois de recherche partenariale en économie sociale (RQRP-ÉS), Chaire Desjardins en développement des petites collectivités (UQAT), Fonds institutionnel de la Recherche (UQAT), Regroupement des Centres de la Petite Enfance de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord du Québec (RCPE 08-10), Ministère de la Famille et des Aînés, Réseau DIALOG, Société de gestion du fonds pour le développement des jeunes enfants, Avenir d'enfants et Université Laval.

Dans ce document, l'emploi du féminin est utilisé comme représentant des deux sexes, sans discrimination des hommes et des femmes et dans le seul but d'alléger le texte.

## REMERCIEMENTS

### **Elles sont membres du Comité Qualité :**

- ✎ Huguette Roussy, Directrice et Aline Mercier, Chargée de projet, CPE Vallée des Loupiots (Val-d'Or)
- ✎ Carole Samson, Directrice et Sonia Charette, Éducatrice, CPE Le Jardin de Pierrot (Rouyn-Noranda)
- ✎ Danielle Minville, Directrice, Geneviève Mercier, Agente de conformité et Mélanie Laflamme, Conseillère pédagogique, CPE Bonnaventure (Rouyn-Noranda)
- ✎ Lyne Caouette, Directrice et Marie-Josèphe Chénier, Chargée de projet, CPE Les Petits Élans (Amos)
- ✎ Julie Tremblay, Éducatrice, CPE Les petits chatons inc. (La Sarre)
- ✎ Caroline Ratelle, Éducatrice, CPE Fleur et miel (Rouyn-Noranda)
- ✎ Isabelle Mapachee, Éducatrice, CPE Mokaam (Pikogan)
- ✎ Susan Synnett, Directrice générale et Judith Lecompte, Coordinatrice pédagogique, RCPE 08-10

### **Ils ou elles sont étudiants et ont contribué à différents phases du projet :**

- ✎ Valérie Rancourt, Maîtrise en psychoéducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT); coordonnatrice de projet (2009-2010)
- ✎ Judith Lecompte, Maîtrise en psychoéducation de l'UQAT; coordonnatrice de projet (2010-2013)
- ✎ Josée Leblanc, DESS en administration scolaire à l'UQAT
- ✎ Nancy Vaillant, Baccalauréat en psychoéducation de l'UQAT
- ✎ Judy-Ann Connelly, Doctorat en sciences cliniques de l'UQAT
- ✎ Cindy Lépine-Lebel, Maîtrise en psychoéducation de l'Université Laval
- ✎ Anne-Sophie Malherbe, Maîtrise en psychopédagogie de l'Université Laval
- ✎ Julien D'Amours-Raymond, Doctorat en mesure et évaluation de l'Université Laval

**Et tous ceux et celles qui se sont engagés dans le projet, tout particulièrement les éducatrices et gestionnaires des centres de la petite enfance de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec.**

## TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS .....	I
TABLE DES MATIERES.....	II
TABLE DES FIGURES.....	IV
TABLE DES TABLEAUX .....	IV
INTRODUCTION .....	1
PERTINENCE DU PROJET .....	1
HISTORIQUE DU PROJET ET MISE EN PLACE DU COMITÉ QUALITÉ.....	3
STRUCTURE DE GOUVERNANCE .....	5
LE DÉROULEMENT DU PROJET .....	5
PHASE 1 : PORTRAIT DE LA QUALITÉ DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF PRÉSCOLAIRE .....	6
PHASE 2 : PROGRAMME DE FORMATION SUR MESURE AUX ÉDUCATRICES ET AUX GESTIONNAIRES.....	6
PHASE 3 : PROFIL DE QUALITÉ POST-FORMATION SUR MESURE .....	7
MÉTHODOLOGIE .....	8
PARTICIPANTS.....	8
DEVIS DE RECHERCHE .....	8
MATÉRIEL .....	9
<i>L'échelle d'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif.....</i>	9
<i>Les sous-échelles de qualité de l'environnement éducatif en installation.....</i>	10
<i>Démarche.....</i>	11
<i>Formation offerte aux formatrices.....</i>	11
ANALYSE DES DONNÉES .....	12
RÉSULTATS .....	13
PARTICIPANTS.....	13
ÉCHELLE D'ÉVALUATION DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF.....	13
<i>Profil de qualité de l'environnement éducatif des deux régions.....</i>	13
<i>Résultats des sous-échelles pour l'échantillon d'éducatrices appariées .....</i>	15
<i>Résultats de chacune des dimensions entre les deux temps de mesure.....</i>	17

<i>Résultats aux dimensions de la sous-échelle Mobilier et aménagement</i> .....	20
<i>Résultats aux dimensions de la sous-échelle Soins personnels</i> .....	21
<i>Résultats aux dimensions de la sous-échelle Activités</i> .....	23
<i>Résultats aux dimensions de la sous-échelle Parents et personnel</i> .....	24
RÉSULTATS DES ANALYSES DE L'IMPLANTATION .....	25
FORMULAIRE D'ENGAGEMENT DES GESTIONNAIRES .....	25
QUESTIONNAIRE D'APPRÉCIATION DE LA SESSION DE FORMATION SUR MESURE.....	25
<i>Rapport de la formatrice</i> .....	27
<i>Identification des facilitateurs et des obstacles pour l'atteinte des objectifs</i> .....	27
<i>Sous-échelles abordées selon le moment dans la formation</i> .....	28
<i>Besoins communs des éducatrices</i> .....	29
<i>Fiche de réinvestissement du contenu de la formation sur mesure</i> .....	31
<i>Entrevue avec les formatrices</i> .....	31
ANALYSE DU CONTENU DE LA FORMATION SUR MESURE .....	32
LE PROGRAMME DE FORMATION SUR MESURE .....	32
ANALYSE DE CONTENU ET DU DÉROULEMENT .....	32
ATTITUDES ET DISCOURS DES FORMATRICES .....	33
OBSTACLES AU CHANGEMENT .....	34
RÉSUMÉ ET CONCLUSION.....	34
RÉFÉRENCES .....	38
ANNEXES .....	41
ANNEXE 1 : EXEMPLE D'UNE DIMENSION DE L'ÉCHELLE D'ÉVALUATION DE L'ENVIRONNEMENT ÉDUCATIF – RÉVISÉE (ÉEEEÉ-R).....	42
ANNEXE 2 : GUIDE POUR LA FORMATRICE - FORMATION SUR MESURE - ÉCHELLE D'ÉVALUATION DE L'ENVIRONNEMENT PRÉSCOLAIRE –.....	44
ANNEXE 3 : ENGAGEMENT EN TANT QUE GESTIONNAIRE D'UN CPE .....	47
ANNEXE 4 : FORMULAIRE D'INSCRIPTION AUX FORMATIONS SUR MESURE .....	49
ANNEXE 5 : FORMULAIRE D'APPRÉCIATION DE LA FORMATION .....	51
ANNEXE 6 : RAPPORT DE FORMATION REMPLI PAR LA FORMATRICE.....	53

## TABLE DES FIGURES

<i>Figure 1.</i> Structure de gouvernance du projet de recherche partenariale .....	5
<i>Figure 2.</i> Déroulement du projet depuis avril 2008 .....	6
<i>Figure 3.</i> Résultats régionaux aux sous-échelles de l'ÉÉEP-R: Pré et post-formation sur mesure .....	15
<i>Figure 4.</i> Résultats aux sous-échelles de l'ÉÉEP-R entre les deux temps de mesure pour l'échantillon d'éducatrices appariées ( $n = 42$ ) .....	17
<i>Figure 5.</i> Résultats aux dimensions de la sous-échelle Mobilier et aménagement .....	20
<i>Figure 6.</i> Résultats aux dimensions de la sous-échelle Soins personnels .....	21
<i>Figure 7.</i> Résultats aux dimensions de la sous-échelle Langage et raisonnement .....	22
<i>Figure 8.</i> Résultats aux dimensions de la sous-échelle Activités .....	23
<i>Figure 9.</i> Résultats aux dimensions de la sous-échelle Parents et personnel.....	24
<i>Figure 10.</i> Moyenne du taux de satisfaction des participants lors des sessions de formation sur mesure .....	26

## TABLE DES TABLEAUX

Tableau 1 Résultats régionaux aux sous-échelles de l'ÉÉEP-R – pré et post-formation.....	14
Tableau 2 Résultats des sous-échelles de l'ÉÉEP-R entre les deux temps de mesure pour l'échantillon d'éducatrices appariées ( $n = 42$ ) .....	16
Tableau 3 Résultats des dimensions de l'ÉÉEP-R entre les deux temps de mesure pour l'échantillon d'éducatrices appariées.....	19
Tableau 4 Niveau de satisfaction des participants lors des sessions de formation sur mesure	26
Tableau 5 Sous-échelles abordées selon le moment dans la formation sur mesure .....	28

## INTRODUCTION

La région de l'Abitibi-Témiscamingue située dans la province du Québec (Canada) compte 25 centres de la petite enfance (CPE) dont 32 installations. De ces 25 CPE, sept sont des CPE en milieu autochtone. Les CPE de la région desservent un peu plus de 1400 familles d'enfants âgés de 5 ans et moins dont environ 20 % sont d'origine autochtone. De nombreux enfants des deux régions vivent dans des situations les rendant plus vulnérables. Plusieurs études montrent que la qualité de l'environnement éducatif préscolaire joue un rôle important dans le développement des enfants. Pour les enfants vivant dans un contexte peu stimulant ou pauvre au plan socioéconomique, fréquenter un service de garde dont la qualité de l'environnement éducatif est élevée, permet de débiter l'école avec les mêmes chances de réussite que les enfants vivant dans des milieux mieux nantis. Nous savons que la responsabilité de mettre en place un environnement éducatif enrichissant et favorisant le développement de l'enfant revient à l'éducatrice. Ainsi, des recherches ont montré que le soutien donné à l'éducatrice contribue à l'augmentation de la qualité de l'environnement.

## PERTINENCE DU PROJET

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec vise à ce que, d'ici 2020, 80 % des Québécois aient obtenu leur diplôme d'études secondaires avant l'âge de 20 ans. Les enfants visés par cette mesure du MELS sont aujourd'hui âgés entre 6 et 10 ans. Mais, qu'en est-il de ces enfants avant leur entrée à l'école? Le rôle des expériences vécues à l'extérieur du contexte familial lors de la petite enfance et son effet compensateur dans le cas des enfants provenant de familles à haut risque de développer des problématiques de comportement a intéressé plusieurs chercheurs (Campbell, Pungello, Miller-Johnson, Burchinal et Ramey, 2001; NICHD, 2005b; Peisner-Feinberg et al., 2001).

Nous savons que les enfants de la région de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec vivent, pour la majorité, dans des conditions socioéconomiques les plaçant en situation de vulnérabilité (Québec, 2007). Nous observons que ces enfants combinent plusieurs facteurs de risque liés au développement de problématiques psychosociales tel que le décrochage scolaire. À titre d'exemples, entre 2003 et 2005, pour un taux de

naissance assez similaire, alors qu'au Québec 3 % des mères sont âgées de moins de 20 ans, ce pourcentage s'élève à 6 % en Abitibi-Témiscamingue (dont le quart est attribuable à des mères autochtones); chez les moins de 20 ans en Abitibi-Témiscamingue, une femme sur quatre ne vit pas en couple; au Québec, 12 % des mères sont faiblement scolarisées (moins de 11 années de scolarisation) et en Abitibi-Témiscamingue, c'est près d'une mère sur cinq qui est faiblement scolarisée soit, 19 %; au Québec, 7,8 % des naissances sont des naissances de bébés prématurés alors que ce taux est de 10 % en Abitibi-Témiscamingue (Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue, 2009; Québec, 2007). Ces données nous pressent d'agir concrètement.

De nombreuses études ont, en effet, permis de montrer que les enfants vivant dans des milieux combinant plusieurs facteurs de risque sont plus enclins de développer des retards au plan cognitif menant à un risque accru d'échec scolaire (Willms, 2002). De plus, des études expérimentales ont montré que la fréquentation d'un service de garde, si elle représente une expérience éducative de haute qualité, influence positivement le développement des enfants (Ramey, Campbell et Blair, 1998; Ramey, 1999). Campbell et ses collègues (2001), en évaluant les résultats d'un programme d'intervention précoce, montrent que le développement du fonctionnement cognitif permet à l'enfant de vivre davantage de réussites dès sa première année à l'école, ce qui augmente ses chances de succès futurs. Les auteurs suggèrent que les programmes d'intervention précoce amènent des changements permanents chez les enfants, les protégeant ainsi de vivre des difficultés liées aux apprentissages. De la sorte, pour l'enfant vivant dans un milieu défavorisé, la fréquentation des services de garde éducatifs de grande qualité représente un facteur de protection lors de son entrée à l'école (Burchinal, Peisner-Feinberg, Bryant et Clifford, 2000; Peisner-Feinberg et al., 2001). Plusieurs recherches ont d'ailleurs établi un lien entre la qualité de l'environnement éducatif d'un service de garde à la petite enfance et le développement d'habiletés sociales et cognitives chez les enfants (Burchinal et al., 2000; Campbell et al., 2001; Clarke-Stewart, NICHD, 2005a, 2005b; NICHD et Duncan, 2003; Peisner-Feinberg et al., 2001).

La responsabilité de mettre en place un environnement éducatif enrichissant et favorisant le développement de l'enfant revient à l'éducatrice (Japel et Manningham, 2007). De plus,

dans les programmes où la supervision régulière du personnel est favorisée, les enfants obtiennent de meilleurs résultats au plan cognitif à long terme (Campbell et al., 2001; Schweinhart et al., 2005). Ainsi, en offrant un soutien approprié à l'éducatrice, cela permet de réduire le stress vécu par celle-ci dans son travail quotidien et diminue, par le fait même, le risque d'expulsion des enfants présentant des difficultés émotives ou comportementales (Green, Everhart, Gordon et Gettman, 2006). Une des rares recherches dans le domaine de la formation continue permet de constater qu'une formation sur mesure, spécifiquement définie à partir de résultats d'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif à l'aide d'une échelle validée et s'attardant aux pratiques quotidiennes des éducatrices, contribue à augmenter la qualité de l'environnement éducatif (Japel et Manningham, 2007).

Le projet *Portés par la qualité! 2 ½ à 5 ans* va plus loin quant à la formation sur mesure offerte aux éducatrices et aux gestionnaires que ce qui a été fait par Japel et Manningham (2007). En effet, en plus d'offrir un programme de formation sur mesure à partir des résultats d'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif (pour les groupes d'enfants âgés de 2 ½ à 5 ans) et d'en mesurer les impacts à moyen terme, nous souhaitons documenter le contenu de la dite formation.

#### HISTORIQUE DU PROJET ET MISE EN PLACE DU COMITÉ QUALITÉ

En avril 2008, lors du Colloque *L'enfant au cœur de nos actions*, une invitation était officiellement lancée afin de mettre en place un comité de soutien à la qualité éducative en petite enfance (Rancourt et Manningham, 2011). Les discussions et échanges, où le thème principal est la qualité des services éducatifs, entre les membres du comité ont fait germer l'idée de mettre sur pied une étude permettant d'évaluer les pratiques (Manningham et Rancourt, *accepté*). Toutefois, selon les membres du Comité Qualité, l'étude envisagée doit permettre des retombées directement liées à l'amélioration de la qualité de vie des enfants fréquentant un CPE.

Le nom de projet, soit *Portés par la qualité!*, souligne le mouvement lent et perpétuel vers l'avant. Un mouvement de changement intérieur et de réflexion ainsi qu'un mouvement menant à des changements dans des gestes concrets.

Plusieurs démarches sont réalisées par les membres du comité, parmi celles-ci, s'inscrit une rencontre avec les gestionnaires des CPE des communautés autochtones. Cette rencontre avait pour but de valider avec celles-ci l'échelle d'évaluation utilisée dans l'étude comme répondant aux besoins développementaux des enfants autochtones. Tous les représentants des CPE, autochtones et non-autochtones, présents lors des différentes rencontres ont entériné l'utilisation de l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire – révisée (ÉÉEP-R; Harms, Clifford et Cryer, 1998) proposée par la chercheuse. Les représentantes de la communauté autochtone ont spécifié que l'échelle utilisée respecte les valeurs véhiculées dans leur communauté et leur façon de concevoir l'apprentissage du jeune enfant. Ce sont donc les différentes villes de la région, incluant les zones rurales, qui bénéficieraient des retombées de cette étude. De plus, l'étude permet de rejoindre tous les enfants âgés de 2 ½ à 5 ans de la grande région de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec afin de tenter de mieux répondre à leurs besoins développementaux.

## STRUCTURE DE GOUVERNANCE

Le projet de recherche *Portés par la qualité! 2 ½ à 5 ans* est issu du partenariat établi entre Susan Synnett, directrice générale du Regroupement des centres de la petite enfance de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec (RCPE 08-10), et de la professeure-chercheuse Suzanne Manningham<sup>1</sup>. La structure de gouvernance du projet est clairement définie et le fait que chacun des partenaires respecte le créneau qui le définit fait la force de ce partenariat : une partie organisationnelle et logistique issue du terrain et de la pratique et une partie scientifique et rigoureuse issue du monde de la recherche. De plus, le Comité Qualité devient un intermédiaire fort pertinent et crée ce pont entre la pratique et la recherche. En fait, les membres du comité assurent que le projet demeure un projet de recherche et de transfert de connaissances qui met en action des moyens concrets de rejoindre les éducatrices et les gestionnaires dans leur quotidien. La Figure 1 illustre la structure de gouvernance de la recherche.

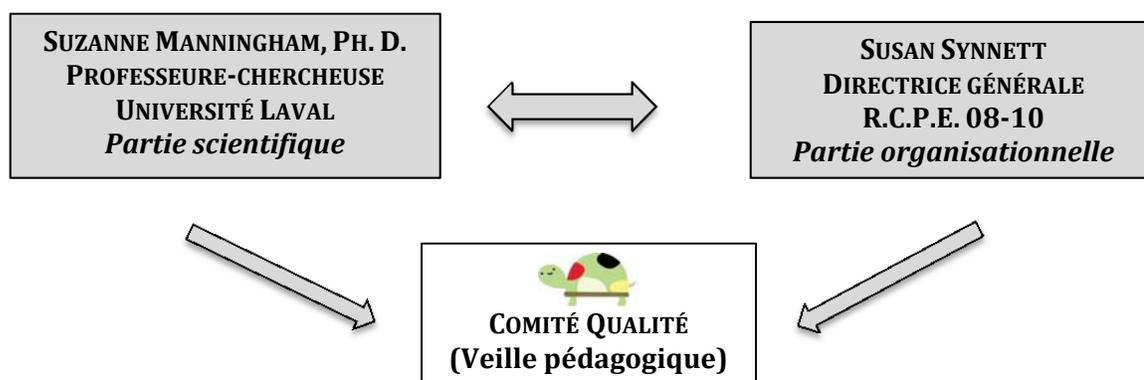


Figure 1. Structure de gouvernance du projet de recherche partenariale

## LE DÉROULEMENT DU PROJET

La Figure 2 présente de manière schématisée le déroulement du projet depuis avril 2008.

<sup>1</sup> Au début du projet (en avril 2008), Suzanne Manningham était professeure-chercheuse à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT). Depuis août 2011, elle occupe ce poste à l'Université Laval.



Figure 2. Déroulement du projet depuis avril 2008

Le projet comporte trois phases précises se déroulant entre le mois de novembre 2009 et le mois de juin 2012. Ces trois phases sont présentées ci-après.

### **Phase 1 : Portrait de la qualité de l'environnement éducatif préscolaire**

La Phase 1 vise à faire une description de la qualité de l'environnement éducatif des services de garde à la petite enfance en installation de la région, et ce pour les groupes d'enfants âgés entre 2 ½ et 5 ans. Plus précisément, cette phase vise à identifier les pratiques éducatives de qualité en place et à déterminer les besoins de formation sur mesure des éducatrices de la région. De plus, chaque éducatrice a l'opportunité de recevoir, lors d'une entrevue de transfert de connaissances d'une durée de 75 minutes, les résultats de l'observation de son local. De plus, chaque gestionnaire reçoit les résultats de son CPE sous la forme d'un profil moyen.

### **Phase 2 : Programme de formation sur mesure aux éducatrices et aux gestionnaires**

Les objectifs visés lors de cette phase du projet sont d'augmenter les compétences des éducatrices et des gestionnaires en matière de qualité de l'environnement éducatif et d'assurer une pérennité aux changements de pratiques des éducatrices et des gestionnaires.

Pour ce faire, le modèle d'intervention choisi s'inspire de l'approche socioconstructiviste (Flaherty, 1999) et de l'approche psychoéducative (Manningham, 2011; Renou, 2005).

Lafortune et Deaudelin (2001) conceptualisent les principes sous-jacents à cette démarche de la manière suivante :

L'accompagnement socioconstructiviste renvoie [donc] au soutien apporté à des personnes en situation d'apprentissage pour qu'elles puissent cheminer dans la construction de leurs connaissances; il s'agit alors de les aider à activer leurs connaissances antérieures, à établir des liens avec les nouvelles connaissances et à transférer le fruit de leur apprentissage en situation réelle (p.27).

Le profil moyen de la qualité de l'environnement éducatif de chaque CPE établi suite à l'évaluation de la Phase 1 sert de cadre pour la formulation d'objectifs à atteindre et pour la planification du contenu des rencontres de formation. L'échelle d'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif permet d'établir un profil détaillé des forces et des faiblesses du CPE. Le contenu est donc « sur mesure » étant donné que les services varient quant à leur profil de qualité et à l'ordre dans lequel les équipes désirent aborder les différents éléments (Japel et Manningham, 2007).

### **Les modalités de formation sur mesure**

Les modalités de formation sur mesure proposées sont de trois rencontres d'une durée de trois heures chacune à raison d'une rencontre par mois. Le fait d'espacer les rencontres d'un mois permet aux éducatrices un temps suffisant afin d'expérimenter les nouvelles connaissances acquises et d'en goûter les difficultés, mais également les bénéfices. Une telle pratique permet une meilleure intégration des connaissances et s'apparente à une formule d'analyse des pratiques. Comme les gestionnaires sont présents lors de la formation sur mesure, ceux-ci pourront ensuite s'inspirer de ce modèle d'analyse des pratiques pour les rencontres subséquentes avec les membres de leur équipe.

### **Phase 3 : Profil de qualité post-formation sur mesure**

Les objectifs visés lors de cette phase sont d'évaluer les effets de la formation sur mesure de six mois à un an après la fin de celle-ci et d'assurer la pérennité aux changements de pratiques des éducatrices et des gestionnaires. Pour arriver à évaluer les effets de la

formation sur mesure, est réalisée l'évaluation de tous les groupes recevant des enfants âgés de 2 ½ à 5 ans. Afin d'assurer la pérennité des changements de pratiques un outil pratique destiné aux éducatrices et un outil pratique destiné aux gestionnaires seront élaborés. De plus, la comparaison des résultats avant et après la formation sur mesure permettra de valider le programme de formation sur mesure comme pouvant permettre des changements de pratiques.

## MÉTHODOLOGIE

### **Participants**

La clientèle visée par le projet se compose de toutes les éducatrices œuvrant auprès des enfants âgés entre 2 ½ et 5 ans des régions de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec et travaillant au sein d'un CPE entre novembre 2009 et mars 2010 pour la préobservation, entre mars et juin 2012 pour la post-observation et ayant participé au programme de formation sur mesure entre mars 2011 et mars 2012. Ce nombre s'élève à environ 120 éducatrices pour la région qui sont réparties dans 25 CPE. La formation sur mesure s'adresse à toutes les éducatrices œuvrant auprès des enfants âgés entre 2 ½ et 5 ans de la région, qu'elles aient ou non accepté de recevoir une observatrice de la qualité de l'environnement éducatif lors de l'évaluation préformation, et également aux gestionnaires de ces CPE. Le nombre de gestionnaires s'élève à 32 en comptant les directions générales et les directions adjointes des CPE. Les éducatrices et les gestionnaires sont regroupés selon leur appartenance à un CPE, ce qui constituera ce que nous appelons le groupe de formation sur mesure. Il y aura une possibilité de former 32 groupes de formation sur mesure.

### **Devis de recherche**

Le devis de recherche est un devis mixte comprenant des mesures quantitatives ainsi que des mesures qualitatives. Les mesures quantitatives sont réalisées à l'aide d'une échelle d'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif validée. Les mesures qualitatives nous permettant d'apprécier l'implantation du programme sont des instruments-maison développés dans le cadre du projet: (1) Formulaire d'engagement des gestionnaires; (2) Questionnaire d'appréciation de la session de formation sur mesure; (3) Rapport de la

formatrice suite à la formation; et (4) Entrevue avec les formatrices (voir documents en annexes).

## **Matériel**

### **L'échelle d'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif**

L'instrument de mesure de la qualité de l'environnement éducatif en installation utilisée est l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire – révisée (ÉÉEP-R; Harms, Clifford et Cryer, 1998). L'ÉÉEP-R est une grille d'évaluation de la qualité qui a fait l'objet de plusieurs validations et qui est utilisée dans les études nationales et internationales (Cryer, Tieze, Burchinal, Leal et Palacios, 1999; Tieze, Cryer, Bairrao, Palacios et Wetzel, 1996). Dans cette échelle, l'accent est mis sur les besoins des enfants et sur les meilleures façons d'y répondre (Harms et al., 1998). Elle est spécifiquement adaptée afin d'évaluer la qualité des environnements recevant des enfants âgés entre 2 ½ et 5 ans. Cette échelle a une validité interne ( $r = 0,92$ ) et une fidélité ( $\alpha = 0,86$ ) bien établies. Des études antérieures ont montré que la version originale de l'instrument a une bonne validité prédictive (Peisner-Feinberg et Burchinal, 1997; Withebook, Howes, Philips et Pemberton, 1989) indiquant que la qualité de l'environnement préscolaire est associée au développement cognitif et émotionnel des enfants.

L'échelle permet d'obtenir un score pour chaque sous-échelle ainsi qu'un score total de qualité qui est la moyenne du total des scores des sous-échelles. Le score de qualité est établi sur une échelle continue variant de 1 à 7. Dans cette échelle, 1 indique une qualité *inadéquate*; 3 une qualité *minimale*; 5 une qualité *bonne* et 7 une qualité *excellente*. L'échelle de cotation est continue puisqu'un service de garde peut obtenir un score de 2, 4 ou 6. Par exemple, si un observateur note la présence de certains descripteurs du score 3 sans qu'ils y soient tous présents, le service de garde se verra octroyer un score de 2 ou de 1 selon le nombre de descripteurs présents en 3. Les résultats peuvent également être transformés en catégories. Ainsi, un résultat :

- entre 1 et 2,9 dénote une qualité *inadéquate*, c'est-à-dire où la sécurité des enfants n'est pas assurée et sans l'observation de composante éducative;

- entre 3 et 4,9 dénote une qualité *minimale*, c'est-à-dire où la sécurité des enfants est assurée mais sans l'observation d'une composante éducative;
- entre 4 et 5,9 dénote une *bonne* qualité, c'est-à-dire où la sécurité des enfants est assurée et où une composante éducative répondant aux besoins développementaux des enfants est observée;
- et entre 6 et 7 dénote une *excellente* qualité, c'est-à-dire où l'observation dénote une composante éducative favorisant le développement optimal des enfants.

### **Les sous-échelles de qualité de l'environnement éducatif en installation**

L'ÉÉEP-R comprend 430 descripteurs regroupés en sept sous-échelles et un score total de qualité. Les sous-échelles sont présentées ici.

**Score total en installation** : Le score total en installation est le score moyen des scores des sept sous-échelles de l'ÉÉEP-R.

**Mobilier et aménagement** : Dans cette sous-échelle, les dimensions suivantes de la qualité sont évaluées : (1) Espace intérieur; (2) Mobilier pour les soins personnels, le jeu et l'apprentissage; (3) Mobilier pour la détente et le confort; (4) Aménagement du local pour le jeu; (5) Espace pour l'intimité; (6) Matériel exposé pour les enfants; (7) Espace pour le jeu de motricité globale; et (8) Équipement de motricité globale.

**Soins personnels** : Dans cette sous-échelle, six dimensions de la qualité sont évaluées : (9) Accueil et départ; (10) Repas et collations; (11) Repos et sieste; (12) Toilettes et changement de couches; (13) Mesures d'hygiène; et (14) Mesures de sécurité.

**Langage et raisonnement** : Dans cette sous-échelle, les dimensions suivantes sont évaluées : (15) Livres et images; (16) Soutien à la communication chez les enfants; (17) Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement; et (18) Utilisation du langage spontané.

**Activités** : Dans cette sous-échelle, dix dimensions sont évaluées : (19) Motricité fine; (20) Arts plastiques; (21) Musique et expression corporelle; (22) Blocs; (23) Sable et eau; (24) Jeu symbolique; (25) Sciences naturelles; (26) Mathématiques; (27) Télévision, vidéos ou ordinateurs; et (28) Soutien à l'acceptation des différences.

**Interactions** : Dans cette sous-échelle, les dimensions suivantes sont évaluées : (29) Surveillance des activités de motricité globale; (30) Surveillance générale des enfants

(sauf motricité globale) : (31) Discipline; (32) Interactions personnel-enfant; et (33) Interactions entre enfants.

**Structure du service :** Dans cette sous-échelle, les dimensions suivantes sont évaluées : (34) Horaire; (35) Jeu libre; (36) Regroupement; et (37) Dispositions pour les enfants ayant des déficiences.

**Parents et personnel :** Dans cette sous-échelle, les dimensions suivantes sont évaluées : (38) Dispositions pour les parents; (39) Dispositions pour les besoins personnels du personnel; (40) Dispositions pour les besoins professionnels du personnel; (41) Interactions et coopération entre les membres du personnel; (42) Supervision et évaluation du personnel; et (43) Possibilités de développement professionnel.

### **Démarche**

L'observation de la qualité de l'environnement éducatif est réalisée après avoir reçu l'assentiment écrit de chacun des conseils d'administration des CPE. L'observatrice s'est assurée du consentement libre et éclairé de l'éducatrice au moment de la prise de rendez-vous. Au moment de l'observation, l'éducatrice a été invitée à remplir le questionnaire lui étant destiné ainsi qu'à signer le formulaire de consentement. Les rendez-vous ont été pris en collaboration avec les éducatrices et les gestionnaires du CPE. Le projet a reçu l'aval du Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) (mai 2009 – mesure préformation et février 2012 – mesure post-formation).

### **Formation offerte aux formatrices**

Les sessions de formation sur mesure sont animées par des formatrices. Les formatrices reçoivent une formation préalable à cette animation. Cette formation a pris la forme d'une formation théorique jumelée à une formation pratique.

- Formation théorique d'une durée de cinq jours :
  - Fondements et concepts clés du programme éducatif à la petite enfance du Québec;
  - Concepts clés liés au développement de l'enfant âgé entre 2 ½ et 5 ans;
  - Concepts clés de l'ÉÉEP-R et liens entre les différentes dimensions de l'échelle et le développement de l'enfant;

- Observation dans un milieu de garde accompagnée d'une personne experte;
- Retour sur l'observation réalisée avec la personne experte.
- Formation pratique :
  - La personne experte anime trois sessions de formation sur mesure pour un CPE où les formatrices assistent et retour sur les contenus en supervision;
  - Chaque formatrice anime trois sessions de formation sur mesure pour un CPE où la personne experte assiste et retour sur les contenus en supervision;
  - Supervision continue par la suite.

## ANALYSE DES DONNÉES

L'objectif principal des analyses est de décrire la qualité de l'environnement éducatif proposé aux enfants âgés entre 2 ½ et 5 ans des régions de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec avant et après que les équipes aient reçu un programme de formation sur mesure.

Dans un premier temps, les résultats régionaux des sous-échelles de qualité de l'environnement éducatif sont présentés de manière descriptive. Par la suite, les analyses permettent de comparer les résultats avant et après afin de déterminer si les changements observés sont significatifs au plan statistique. Pour ce faire, deux tests sont effectués selon le type de données traitées. En premier lieu, des tests t pour échantillons appariés sont effectués pour évaluer les différences significatives entre les deux temps de mesure sur les différentes sous-échelles. Le test t est approprié lorsque les variables à l'étude sont continues et que l'échantillon est composé d'un minimum de 15 participants par groupe (Glass et Hopkins, 1996). En second lieu, le test de Wilcoxon pour échantillon apparié est utilisé afin d'évaluer les différences significatives entre les deux temps de mesure sur chacune des dimensions du questionnaire. Ce test est adéquat lorsque l'on compare deux groupes sur une variable ordinale (Siegel et Castellan, 1988). Les résultats des différents outils de cueillette de données qualitatives sont décrits par la suite. Le contenu de la formation sur mesure a été analysé de manière qualitative à l'aide de l'analyse de contenu (Bardin, 1977).

## RÉSULTATS

### **Participants**

Le nombre d'éducatrices ayant accepté de recevoir une observatrice de la qualité de l'environnement éducatif lors de la préobservation (entre novembre 2009 et avril 2010) est de 113, soit 93,3 % des éducatrices des deux régions (M1 :  $n = 113$ ). Entre mars et juin 2012, ce sont 101 éducatrices soit 84,2 % des éducatrices des deux régions qui participent au projet (M2 :  $n = 101$ ). Le programme de formation sur mesure a été suivi par 217 participants ( $n = 217$ ) dans 25 centres de la petite enfance. Les participants se répartissent comme suit : 179 éducatrices; 32 gestionnaires et 6 conseillères pédagogiques. Quarante-deux éducatrices sont présentes lors des trois temps de mesure soient M1; programme de formation sur mesure et M2. Nous nommerons cet échantillon l'Échantillon d'éducatrices appariées ( $n = 42$ ).

### **Échelle d'évaluation de l'environnement éducatif**

#### **Profil de qualité de l'environnement éducatif des deux régions**

Le Tableau 1 présente le profil de qualité de l'environnement éducatif des deux régions. Les résultats régionaux sont présentés de manière globale pour chacune des sous-échelles de l'ÉÉEP-R. La mesure préformation a été réalisée entre les mois de novembre 2009 et février 2010 ( $\alpha = 0,86$ ) alors que la mesure post-formation a eu lieu entre les mois de mars et juin 2012 ( $\alpha = 0,88$ ) soit, un an à un an et demi après la fin du programme de formation sur mesure.

Tableau 1 Résultats régionaux aux sous-échelles de l'ÉÉEP-R – pré et post-formation

	<b>Mesure préformation (n=113)</b>	<b>Mesure post-formation (n=101)</b>
	<b>Moyenne (Écart-Type)</b>	<b>Moyenne (Écart-Type)</b>
Mobilier et aménagement	3,47 (0,73)	4,27 (0,76)
Soins personnels	4,34 (1,20)	5,19 (1,56)
Langage et raisonnement	3,23 (0,98)	4,05 (1,20)
Activités	2,52 (0,62)	3,54 (0,92)
Interactions	4,86 (1,23)	5,22 (1,27)
Structure du service	4,86 (1,34)	4,97 (1,23)
Parents et personnel	4,23 (0,62)	4,66 (0,77)
<b>Score total</b>	<b>3,79 (0,70)</b>	<b>4,45 (0,71)</b>

La Figure 3 présente les résultats de manière à apprécier les différences entre les deux mesures et ce, de manière descriptive. Il est possible de remarquer une augmentation de la qualité pour chacune des sous-échelles ainsi que pour le score total de qualité de l'environnement éducatif. Afin de vérifier si ces changements sont significatifs au plan statistique, des analyses supplémentaires sont réalisées à partir d'un échantillon d'éducatrices appariées ( $n = 42$ ).

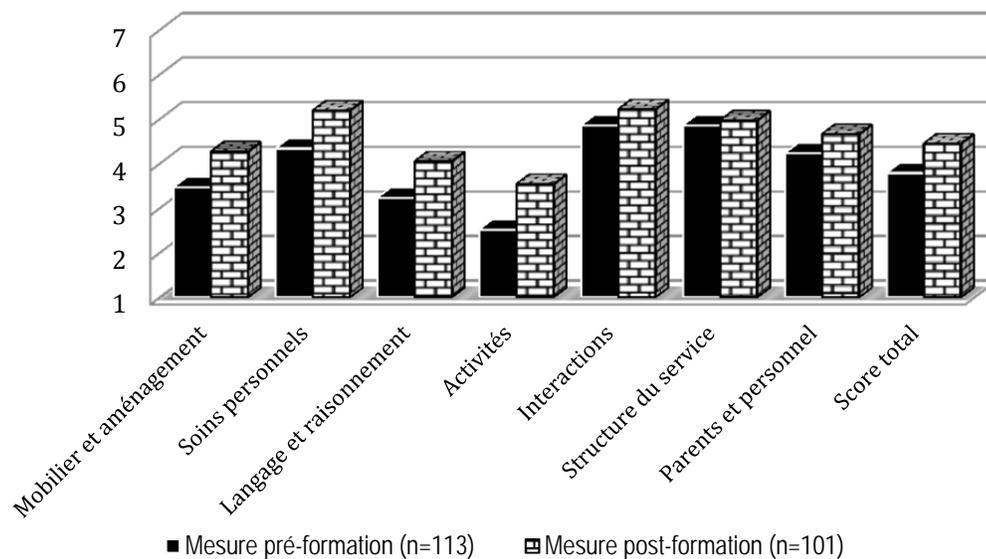


Figure 3. Résultats régionaux aux sous-échelles de l'ÉÉEP-R: Pré et post-formation sur mesure

### Résultats des sous-échelles pour l'échantillon d'éducatrices appariées

Les résultats des sous-échelles pour l'échantillon d'éducatrices appariées sont ceux des 42 éducatrices présentes lors des deux temps de mesure et ayant participé aux sessions de formation sur mesure. Le Tableau 2 présente les résultats aux différentes sous-échelles de l'Échelle d'évaluation de l'environnement éducatif – révisée (ÉÉEP-R) de l'échantillon appelé Échantillon d'éducatrices appariées. Le Tableau 2 présente les moyennes à la mesure préformation (M1), à la mesure post-formation (M2) ainsi que les différences entre les deux temps de mesure (comparaison M1 et M2).

Tableau 2 Résultats des sous-échelles de l'ÉÉEP-R entre les deux temps de mesure pour l'échantillon d'éducatrices appariées (n = 42)

Sous-échelles de l'ÉÉEP-R	Mesure 1 Moyenne (É.T.)	Mesure 2 Moyenne (É.T.)	Comparaison M1 et M2
Mobilier et aménagement	3,39 (0,58)	4,46 (0,65)	t = -8,45**
Soins personnels	4,34 (1,15)	5,39 (1,03)	t = -5,55**
Langage et raisonnement	3,45 (1,01)	4,24 (1,32)	t = -3,74**
Activités	2,54 (0,53)	3,58 (0,86)	t = -7,30**
Interactions	4,87 (1,27)	5,35 (1,34)	t = -2,02
Structure du service	5,00 (1,27)	5,24 (1,12)	t = -1,06
Parents et personnel	4,30 (0,60)	4,70 (0,83)	t = -3,51**

\*\*p<0,01 (É.T.)= Écart-type

Dans le Tableau 2, il est possible de remarquer que des augmentations significatives de la qualité de l'environnement éducatif sont observées entre les deux temps de mesure pour cinq sous-échelles : Mobilier et aménagement; Soins personnels; Langage et raisonnement; Activités; et Parents et personnel. Ainsi, pour la sous-échelle Mobilier et aménagement d'une qualité *minimale* à la mesure 1 (3,39), la qualité observée à la mesure 2 (4,46) tend vers une qualité *bonne*. La sous-échelle Soins personnels indiquait une qualité *minimale* à la mesure 1 (4,34) et une qualité *bonne* à la mesure 2 (5,39). La sous-échelle Langage et raisonnement indique une qualité *minimale* à la mesure 1 (3,45) qui tend vers une *bonne* qualité à la mesure 2 (4,24). La sous-échelle Activités qui indiquait une qualité *inadéquate* à la mesure 1 (2,54) montre à la mesure 2 une qualité *minimale* (3,58). Les sous-échelles Interactions et Structure du service qui montraient des scores de *bonne* qualité à la mesure 1 (respectivement 4,87 et 4,30) affichent des résultats qui sont demeurés sensiblement les mêmes à la mesure 2 (respectivement 5,35 et 4,70). Les résultats de la sous-échelle Parents et personnel montrent des changements significatifs à l'intérieur de la qualité *minimale* entre la mesure 1 (4,30) et la mesure 2 (4,70).

La Figure 4 permet d'apprécier visuellement les changements observés et décrits plus avant dans le texte.

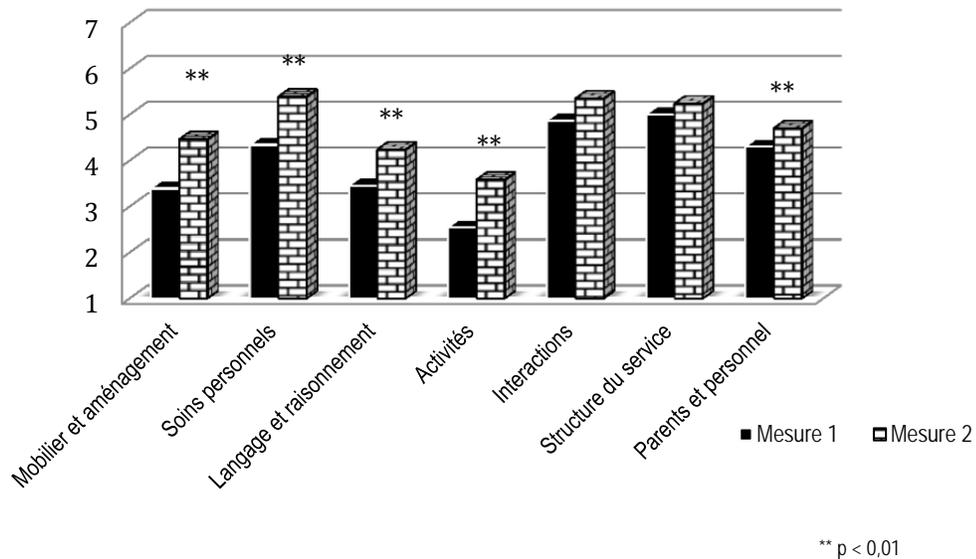


Figure 4. Résultats aux sous-échelles de l'ÉÉEP-R entre les deux temps de mesure pour l'échantillon d'éducatrices appariées ( $n = 42$ )

### Résultats de chacune des dimensions entre les deux temps de mesure

Le Tableau 3 présente les résultats aux différentes dimensions de l'Échelle d'évaluation de l'environnement éducatif – révisée (ÉÉEP-R) de l'échantillon appelé Échantillon d'éducatrices appariées. Les résultats présentés sont ceux des 42 éducatrices présentes lors des deux temps de mesure et ayant participé aux sessions de formation sur mesure. Le tableau présente les moyennes à la mesure 1 (M1), à la mesure 2 (M2) ainsi que les différences entre les deux temps de mesure (comparaison M1 et M2).

Le Tableau 3 permet d'observer des changements significatifs dans bons nombres de dimensions mesurées par l'ÉÉEP-R entre le temps de mesure 1 et celui de la mesure 2. En effet, des changements sont observés pour 22 dimensions sur une possibilité de 43. Certains des changements observés tout en étant significatifs s'observent à l'intérieur

d'une même catégorie de qualité (*inadéquate, minimale et bonne*). D'autres changements, eux aussi significatifs, montrent une augmentation de la qualité vers une catégorie supérieure de qualité de l'environnement éducatif.

Tableau 3 Résultats des dimensions de l'ÉÉEP-R entre les deux temps de mesure pour l'échantillon d'éducatrices appariées

	Mesure 1 Moyenne (É.T.)	Mesure 2 Moyenne (É.T.)	Comparaison M1 et M2
<b>MOBILIER ET AMÉNAGEMENT</b>			
1. Espace intérieur	3,06 (1,42)	2,72 (1,61)	Z = -,050
2. Mobilier soins personnels, jeu et apprentissage	4,89 (1,44)	4,91 (1,15)	Z = -0,01
3. Mobilier détente et confort	2,38 (1,54)	4,02 (1,90)	Z = -4,37**
4. Aménagement du local pour le jeu	2,45 (1,51)	5,42 (1,44)	Z = -5,48**
5. Espace pour intimité	3,29 (0,97)	4,10 (1,52)	Z = -4,50**
6. Matériel exposé pour les enfants	2,96 (1,17)	3,61 (1,39)	Z = -2,90**
7. Espace pour le jeu de motricité globale	3,51 (1,13)	4,37 (1,03)	Z = -4,30**
8. Équipement de motricité globale	5,05 (2,18)	4,89 (1,69)	Z = -1,53
<b>SOINS PERSONNELS</b>			
9. Accueil et départ	5,97 (1,91)	6,57 (1,41)	Z = -1,85
10. Repas et collations	4,06 (2,21)	4,73 (1,45)	Z = -0,29
11. Repos et sieste	3,56 (1,36)	4,51 (2,33)	Z = -2,94**
12. Toilettes et changement de couches	3,41 (2,74)	4,99 (1,74)	Z = -3,86**
13. Mesures d'hygiène	5,50 (2,28)	6,25 (1,57)	Z = -1,85
14. Mesures de sécurité	3,50 (2,66)	4,30 (2,84)	Z = -2,52*
<b>LANGAGE ET RAISONNEMENT</b>			
15. Livres et images	2,61 (1,50)	3,77 (1,80)	Z = -2,86**
16. Soutien à la communication	3,43 (1,15)	4,43 (1,64)	Z = -3,77**
17. Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement	2,92 (1,45)	3,66 (1,69)	Z = -1,36
18. Utilisation du langage spontané	3,96 (1,30)	4,46 (1,38)	Z = -1,59
<b>ACTIVITÉS</b>			
19. Motricité fine	2,87 (1,57)	4,59 (1,75)	Z = -4,38**
20. Arts plastiques	2,92 (1,32)	3,39 (1,85)	Z = -1,98*
21. Musique et expression corporelle	1,96 (0,82)	2,82 (1,18)	Z = -3,04**
22. Blocs	3,18 (1,35)	3,17 (1,90)	Z = -1,04
23. Sable et eau	3,16 (1,24)	4,56 (1,28)	Z = -4,20**
24. Jeu symbolique	3,27 (1,05)	4,47 (1,25)	Z = -4,45**
25. Sciences naturelles	1,10 (0,35)	2,68 (1,80)	Z = -4,53**
26. Mathématiques	1,91 (1,23)	3,27 (1,38)	Z = -3,86**
27. Télévision, vidéos ou ordinateurs	2,88 (1,14)	3,88 (1,80)	Z = -2,63**
28. Soutien à l'acceptation des différences	1,90 (0,99)	2,37 (1,13)	Z = -2,05*
<b>INTERACTIONS</b>			
29. Surveillance des activités de motricité globale	4,44 (1,32)	4,86 (2,22)	Z = -1,17
30. Surveillance générale des enfants	3,18 (2,28)	3,61 (2,56)	Z = -1,77
31. Discipline	4,80 (1,64)	5,31 (1,66)	Z = -1,10
32. Interactions personnel-enfants	6,06 (1,93)	6,26 (1,58)	Z = -0,63
33. Interactions entre enfants	5,87 (1,69)	6,30 (1,35)	Z = -1,39
<b>STRUCTURE DU SERVICE</b>			
34. Horaire	4,40 (2,17)	4,59 (2,18)	Z = -0,92
35. Jeu libre	4,88 (1,65)	5,11 (1,65)	Z = -0,73
36. Regroupement	5,66 (1,45)	5,51 (1,77)	Z = -0,12
37. Dispositions pour les enfants ayant des déficiences	6,07 (1,59)	6,21 (0,58)	Z = -1,41
<b>PARENTS ET PERSONNEL</b>			
38. Dispositions pour les parents	4,16 (0,84)	5,04 (1,34)	Z = -2,88**
39. Dispositions pour les besoins personnels du personnel	3,59 (1,56)	3,26 (1,01)	Z = -1,97*
40. Dispositions pour les besoins professionnels du personnel	4,12 (2,08)	4,00 (1,86)	Z = -0,25
41. Interactions et coopération entre les membres du personnel	5,04 (1,49)	5,80 (1,02)	Z = -4,02**
42. Supervision et évaluation du personnel	4,54 (1,57)	4,88 (2,01)	Z = -1,01
43. Possibilités de développement professionnel	3,89 (1,08)	4,97 (1,52)	Z = -3,76

\*p&lt;0,05; \*\*p&lt;0,01 É.T. = Écart-type

Les résultats sont maintenant présentés sous forme de figures illustrant les dimensions de chacune des sous-échelles de l'ÉÉEP-R où des changements significatifs ont été observés entre les deux temps de mesure. Cette forme de présentation permet d'apprécier visuellement les changements observés. Toutes les colonnes marquées de \*\* ou de \* expriment des changements significatifs au plan statistique entre les deux temps de mesure et réfèrent aux chiffres du tableau 3 (\*\* $p < 0,01$  ou \* $p < 0,05$ ).

### Résultats aux dimensions de la sous-échelle Mobilier et aménagement

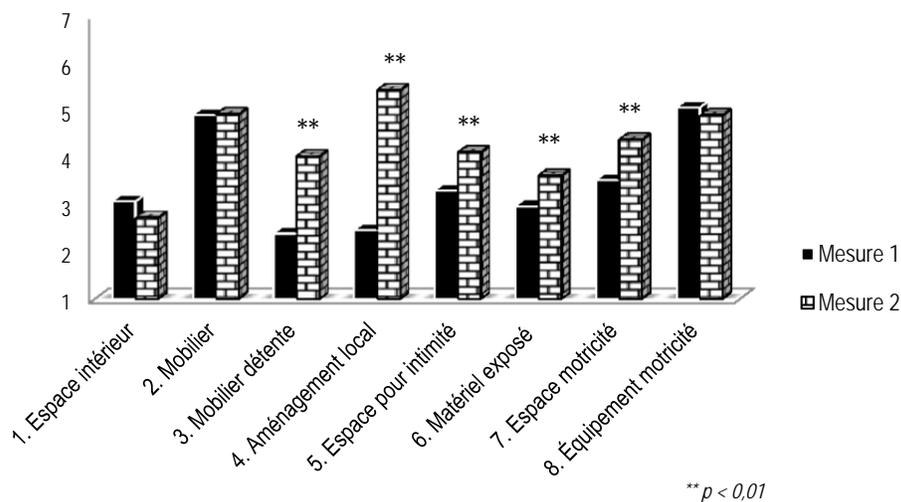
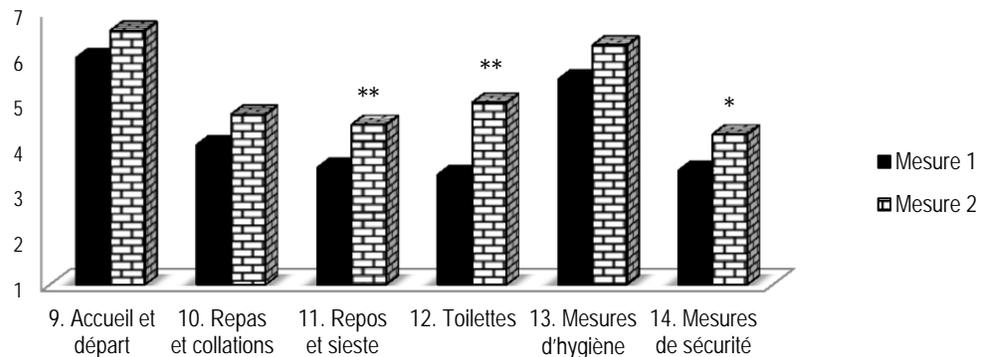


Figure 5. Résultats aux dimensions de la sous-échelle Mobilier et aménagement

Dans les résultats de la sous-échelle Mobilier et aménagement présentés à la Figure 5, la dimension Aménagement du local pour le jeu qui, lors de la mesure 1, affichait un résultat de qualité *inadéquate* (2,45) affiche au moment de la mesure 2 un résultat de *bonne* qualité (5,42). Les dimensions Mobilier pour la détente (M1 : 2,38 – M2 : 4,02) et Matériel exposé pour les enfants (M1 : 2,96 – M2 : 3,61) passent d'une qualité *inadéquate* au temps de mesure 1 à une qualité *minimale* au temps de mesure 2. Les autres dimensions, telles Espace pour l'intimité et Espace pour le jeu de motricité globale présentent des changements significatifs à l'intérieur d'une même catégorie de qualité. La dimension Espace intérieur ne présente pas de changement entre les deux temps de mesure et correspond aux normes établies par le ministère québécois. Les dimensions Mobilier pour les soins personnels, le jeu et l'apprentissage et Équipement de motricité globale ne

présentent pas de changements entre les deux temps de mesure, mais se situent à un niveau de qualité *bonne*.

### Résultats aux dimensions de la sous-échelle Soins personnels



\*\* p < 0,01 et \* p < 0,05

Figure 6. Résultats aux dimensions de la sous-échelle Soins personnels

Dans les résultats de la sous-échelle Soins personnels présentés dans la Figure 6, la dimension Toilettes et changement de couches (M1 : 3,41 – M2 : 4,99) passe d'une qualité *minimale* à la mesure 1 à une qualité *bonne* à la mesure 2. Des changements significatifs sont observés à l'intérieur d'une même catégorie de qualité pour les dimensions Repos et sieste et Mesures de sécurité. Les dimensions Accueil et départ et Mesures d'hygiène ne présentent pas de changements significatifs entre les deux temps de mesure, mais affichaient des résultats de qualité entre *bonne* et *excellente* aux deux temps.

### Résultats aux dimensions de la sous-échelle Langage et raisonnement

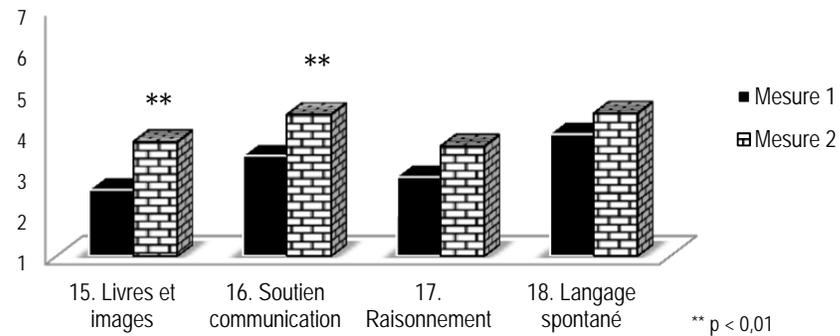


Figure 7. Résultats aux dimensions de la sous-échelle Langage et raisonnement

Dans les résultats de la sous-échelle Langage et raisonnement présentés à la Figure 7, la dimension Livres et images (M1 : 2,61 – M2 : 3,77) passe d'une qualité *inadéquate* au temps de mesure 1 à une qualité *minimale* au temps de mesure 2. La dimension Soutien à la communication présente des changements significatifs à l'intérieur d'une même catégorie de qualité.

## Résultats aux dimensions de la sous-échelle Activités

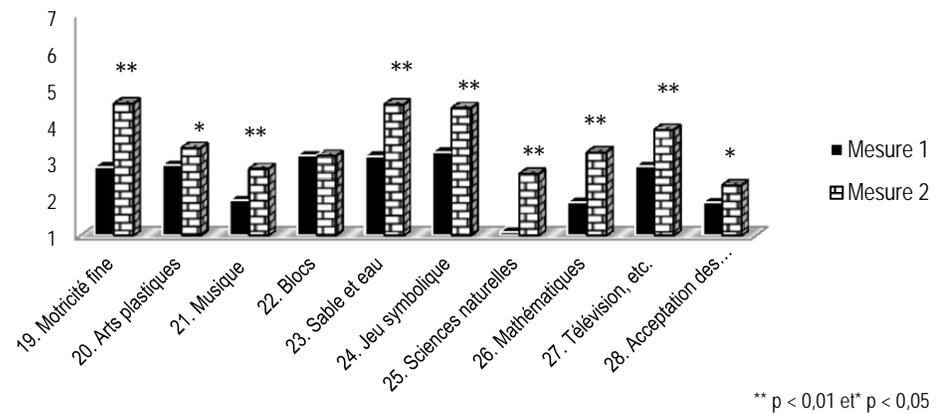


Figure 8. Résultats aux dimensions de la sous-échelle Activités

Dans les résultats de la sous-échelle Activités présentés à la Figure 8, les dimensions Mathématiques (M1 : 1,91 – M2 : 3,27) et Télévision, vidéos et ordinateurs (M1 : 2,88 – M2 : 3,88) passent d'une qualité *inadéquate* au temps de mesure 1 à une qualité *minimale* au temps de mesure 2. La dimension Motricité fine (M1 : 2,87 – M2 : 4,59) passe d'une qualité *minimale* à une qualité proche de *bonne*. Les dimensions Sable et eau (M1 : 3,16 – M2 : 4,56) et Jeux symboliques (M1 : 3,27 – M2 : 4,47) passent d'une qualité *minimale* à une qualité proche de *bonne*. Les autres dimensions présentant des changements significatifs sont des changements à l'intérieur d'une même catégorie de qualité.

### Résultats aux dimensions de la sous-échelle Parents et personnel

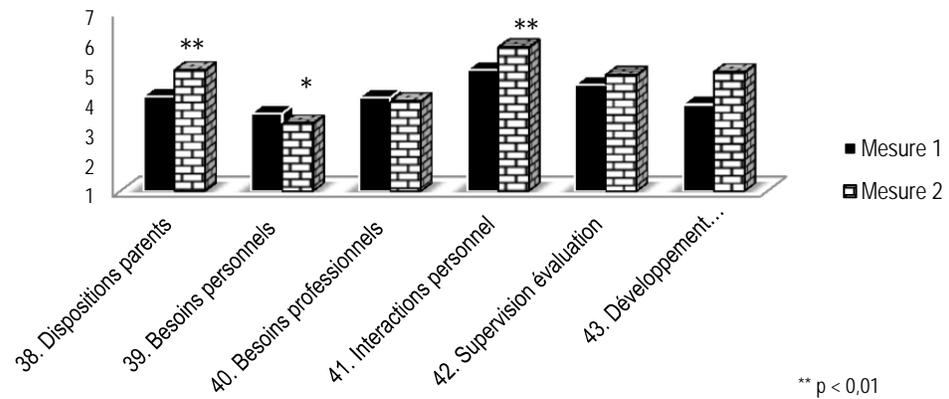


Figure 9. Résultats aux dimensions de la sous-échelle Parents et personnel

Dans les résultats à la sous-échelle Parents et personnel présentés à la Figure 9, la dimension Dispositions pour les parents (M1 : 4,16 – M2 : 5,04) passent d'une qualité *minimale* à la mesure 1 à une qualité *bonne* à la mesure 2. La dimension Interactions et coopération entre les membres du personnel affiche des changements significatifs au plan statistique tout en demeurant dans la catégorie de qualité *bonne*.

## RÉSULTATS DES ANALYSES DE L'IMPLANTATION

Plusieurs outils-maison ont été élaborés afin d'assurer le suivi de l'implantation du programme de formation sur mesure. Au nombre de cinq, les outils-maison sont les suivants : (1) Formulaire d'engagement des gestionnaires; (2) Questionnaire d'appréciation de la session de formation sur mesure; (3) Rapport de la formatrice; (4) Fiche de réinvestissement du contenu de la formation sur mesure; et (5) Entrevue avec les formatrices. Un exemple de chacun des outils se trouve en annexes.

### **Formulaire d'engagement des gestionnaires**

Le Formulaire d'engagement de la gestionnaire a été signé par chacune des gestionnaires dont le CPE participait au projet. Cet engagement de la gestionnaire concernait son support aux éducatrices désireuses de modifier des pratiques éducatives au sein du CPE.

### **Questionnaire d'appréciation de la session de formation sur mesure**

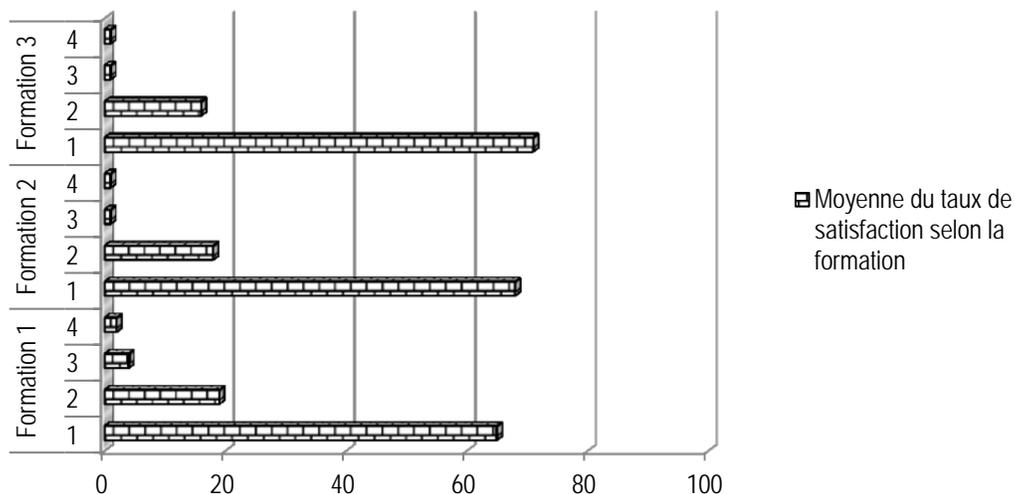
Le Questionnaire d'appréciation de la session de formation sur mesure comprend sept points à coter: (1) Formatrice bien préparée; (2) Horaire respecté; (3) Présence d'écoute active; (4) Explications claires et précises; (5) Formation a répondu aux attentes; (6) Formation pertinente et (7) Recommandation de cette formation. Les participantes étaient invitées à répondre selon une échelle en quatre points correspondant à leur niveau de satisfaction: 1. Très satisfaite; 2. Plutôt satisfaite; 3. Plutôt insatisfaite; et 4. Très insatisfaite. Le Tableau 4 présente les résultats obtenus par la compilation des questionnaires que les participantes étaient invitées à remplir à la fin de chacune des sessions de formation sur mesure. Il est possible de remarquer que pour l'ensemble des items évalués, les participantes ont démontré un taux de satisfaction élevé. Les deux items présentant le taux de satisfaction le moins élevé lors de la Formation 1 sont ceux de *Explications claires et précises* (70 %) et *Formation a répondu aux attentes* (60 %). Suite à ces commentaires, les formatrices ont apporté des modifications dans la manière de présenter les contenus de formation et il est observé que ces modifications répondaient mieux aux attentes des participantes.

Tableau 4 Niveau de satisfaction des participants lors des sessions de formation sur mesure

	Formation 1				Formation 2				Formation 3			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Formatrice bien préparée	73	21	5	1	82	17	0	1	82	18	0	0
Horaire respecté	86	13	0	1	86	13	0	1	92	7	1	0
Présence d'écoute active	80	19	0	1	82	16	1	1	86	14	0	0
Explications claires et précises	70	23	5	2	79	19	1	1	82	17	1	0
Formation a répondu aux attentes	60	32	7	1	66	30	3	1	70	28	2	0
Formation pertinente	73	23	3	1	74	24	1	1	81	17	2	0
Recommandation de cette formation	73	20	5	2	77	19	3	1	77	21	2	0

\* Légende: 1. Très satisfaite 2. Plutôt satisfaite 3. Plutôt insatisfaite 4. Très insatisfaite

La Figure 10 présente une illustration de la moyenne du taux de satisfaction des participants lors des sessions de formation sur mesure tous les items confondus. Le niveau de satisfaction 1. *Très satisfaite*, est celui qui obtient les pourcentages les plus hauts.



\* Légende: 1. Très satisfaite 2. Plutôt satisfaite 3. Plutôt insatisfaite 4. Très insatisfaite

Figure 10. Moyenne du taux de satisfaction des participants lors des sessions de formation sur mesure

### **Rapport de la formatrice**

Le rapport de la formatrice comprend six points : (1) Nombre de personnes présentes; (2) Synthèses des informations recueillies auprès des participantes; (3) Obstacles; (4) Facilitateurs; (5) Éléments de l'échelle présentés; et (6) Orientations pour la prochaine rencontre.

### **Identification des facilitateurs et des obstacles pour l'atteinte des objectifs**

Après chacune des sessions de formation sur mesure, les formatrices étaient invitées à remplir un court questionnaire afin de relater les points importants vécus au sein de la session de formation. Deux des points du questionnaire étaient : (1) identifier un facilitateur et (2) identifier un obstacle vécu lors de la session de formation sur mesure. Ces points ont été retracés en vrac et sont présentés ici.

<b>FACILITATEURS</b>	<b>OBSTACLES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motivation de certaines éducatrices</li> <li>• Beaucoup d'humour et d'échanges</li> <li>• L'équipe a déjà débuté un travail d'appropriation avant le début des sessions</li> <li>• Les éducatrices expriment des besoins particuliers de formation</li> <li>• Bel esprit d'équipe</li> <li>• Les éducatrices y croient</li> <li>• Prendre plus de temps pour se déplacer et aller dans les locaux donner des exemples concrets</li> <li>• Ouverture de l'équipe envers la formation</li> <li>• Une leader qui embarque les autres</li> <li>• Équipe réceptive et positive</li> <li>• Gestionnaires supportent les initiatives</li> <li>• Éducatrices ont apporté des changements ce qui ouvre sur une discussion</li> <li>• Beaucoup d'échanges au sein de l'équipe</li> <li>• Ambiance positive</li> <li>• Beaucoup de coopération au sein de l'équipe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Locaux très vieux et très petits</li> <li>• Insécurité face aux changements</li> <li>• Peu de mobilier et de matériel</li> <li>• Perception du rôle difficile à changer</li> <li>• Espace physique restreint</li> <li>• La présence d'une éducatrice plus négative et moins motivée</li> <li>• Beaucoup de remplaçantes à la formation</li> <li>• Pas de constance dans la présence aux formations/difficulté à assurer un suivi (dans un CPE)</li> <li>• Absence de la gestionnaire lors des formations</li> <li>• Exemples donnés pas assez concrets</li> <li>• Malaise à exprimer l'engagement dans les changements</li> <li>• Horaire en soirée ou de fin de semaine : fatigue</li> <li>• Formation à distance par Skype (pour un CPE) plus fatigant</li> </ul>

### Sous-échelles abordées selon le moment dans la formation

Le Tableau 5 présente les différentes sous-échelles et le moment selon lequel elles ont été abordées lors des sessions de formation sur mesure. Afin de mieux saisir les chiffres du tableau, il faut se rappeler que 4 % est égal à un CPE (4 % = 1). La variation dans le moment où les contenus sont abordés selon les CPE confirme le caractère sur mesure de la formation. Un seul CPE n'a pu suivre les formations sur mesure pour des raisons organisationnelles à l'interne, ce qui correspond grosso-modo aux pourcentages obtenus pour les sous-échelles Mobilier et aménagement; Soins personnels; Langage et raisonnement; et Activités qui ont été abordés dans tous les CPE à des moments différents de la formation. Par contre, les sous-échelles Interactions et Structure du service n'ont pas été abordées dans trois ou quatre CPE. La sous-échelle Parents et personnel n'a pas été, quant à elle, abordée dans près de 10 CPE.

Tableau 5 Sous-échelles abordées selon le moment dans la formation sur mesure

	<b>Formation 1</b>	<b>Formation 2</b>	<b>Formation 3</b>	<b>Non abordées</b>
	%	%	%	%
Mobilier et aménagement	31	47	19	5
Soins personnels	18	19	57	6
Langage et raisonnement	25	35	32	6
Activités	58	31	7	4
Interactions	6	18	59	18
Structure du service	8	19	51	22
Parents et personnel	4	7	49	43

### Entrevue avec les formatrices

Des entrevues téléphoniques individuelles ont été réalisées auprès des formatrices et ont permis d'aborder les points suivants : (1) Déroulement des formations; (2) Besoins communs des éducatrices; (3) Points négatifs; (4) À tenir compte; (5) Formation académique de la formatrice et Formation reçue.

### **Déroulement des formations**

Toutes les rencontres de formation étaient d'une durée de trois heures à raison d'une formation sur mesure par mois et se tenaient dans les CPE, à l'exception d'une fois où la formation fût donnée en une seule journée. Afin d'assurer les liens et la continuité entre les blocs de formations (au nombre de trois), les formatrices demandaient aux participantes de choisir les items de l'échelle qu'elles désiraient approfondir, puis le mois suivant, elles effectuaient un retour sur les changements effectués dans les locaux. Il s'en suivait une analyse des pratiques en groupe.

### **Besoins communs des éducatrices**

Les formatrices sont unanimes sur ce que les éducatrices ont besoin pour comprendre et intégrer les notions de l'échelle :

- elles demandent des exemples concrets et précis pour illustrer le contenu théorique;
- elles ont besoin de se faire expliquer comment elles peuvent appliquer dans leur réalité les notions qui leurs sont présentées;
- elles auraient aimé visionner des documentaires, faire des ateliers ou voir des images afin de supporter et d'alimenter leur créativité.

L'importance de donner des exemples tout au long de la formation est définitivement nécessaire. Cette façon de faire a suscité le plus l'intérêt et l'engagement des éducatrices. Même si elles ont été peu fréquentes, les manifestations de résistance et de rigidité arrivaient à se dissiper aussi grâce aux exemples. Les éducatrices ont besoin que le contenu de l'échelle leur soit expliqué, décortiqué et vulgarisé afin qu'elles visualisent qu'il est possible, mais surtout, qu'elles ont dans la réalité du contrôle sur ce qu'elles peuvent changer. De plus, le fait de visiter les locaux a été grandement apprécié et ce, encore plus quand les participantes y ont fait des modifications. Ces moments ont souvent permis l'ouverture et une implication significative dans le processus de formation. Selon les formatrices, passer du temps dans les locaux représente la meilleure façon de faciliter l'intégration des compétences et de concrétiser les apprentissages.

### **Points négatifs**

Il a été observé par les formatrices une différence majeure quant à la réceptivité des concepts présentés en fonction de l'implication de l'équipe de direction ou de la gestionnaire en place. Plus les directrices, adjointes et conseillères croient et adhèrent au projet, meilleure est la participation. Ainsi, les formatrices ont observé que lorsque les directions affichaient un questionnement ou une ambivalence quant à la faisabilité de transfert de certains concepts dans le quotidien ou encore n'assistaient pas aux formations, cela avait des conséquences directes sur l'ouverture et l'adhésion des participantes aux rencontres. L'accessibilité au matériel de jeux par les enfants dans les locaux est l'élément qui a été le plus difficile à transmettre pour les formatrices (convaincre de l'importance) et à recevoir pour les participantes.

Le mouvement de personnel est présent et demeure un élément négatif soulevé par les formatrices. Il oblige ces dernières à revenir sur le contenu des rencontres précédentes en répondant aux interrogations. Pour celles qui demeurent ou qui ne s'absentent pas, cela devient un irritant. Finalement, les formatrices expriment qu'il est vrai de dire que certaines discussions plus difficiles ont eu lieu lors des sessions de formation sur mesure. Par contre, les étapes du développement de l'enfant demeurent les principales notions, voire les arguments rassembleurs, incontournables et universels pour toutes.

### **À tenir compte**

Les éducatrices ne présentent pas toutes le même profil professionnel et personnel et il est important, comme formatrice, d'en tenir compte. Toutes n'ont pas non plus le même potentiel au niveau de la créativité. Alors être à l'écoute des forces de chacune dans le groupe est fondamental. D'abord, pour s'assurer que toutes les participantes auront la possibilité de prendre leur place même si elles ont moins d'idées que leurs collègues. Ensuite, pour permettre une collaboration positive et fructueuse indépendamment de l'expérience ou des forces de chacune.

Dans plusieurs CPE, les éducatrices changent de groupes à chaque année, il est alors favorable que l'ensemble du projet de formation sur mesure soit un choix d'équipe.

Certaines équipes préfèrent recevoir la formation les soirs de semaine et d'autres les fins de semaine. Il serait souhaitable d'en tenir compte. Il est également de mise que les

rencontres soient dynamiques et stimulantes pour conserver l'intérêt des éducatrices qui sont généralement fatiguées (en soirée ou fin de la semaine).

### **Fiche de réinvestissement du contenu de la formation sur mesure**

Lors de la dernière session de formation sur mesure, les éducatrices sont invitées à préciser par écrit une dimension de l'ÉÉEP-R à propos de laquelle elles aimeraient avoir plus d'informations et de précisions. La compilation de ces réponses est réalisée par les membres du Comité Qualité. Les dimensions de l'ÉÉEP-R qui sont revenues le plus souvent font l'objet d'une activité de réinvestissement. Cette activité de réinvestissement vise également à valoriser le travail des éducatrices et les changements apportés suite à la formation sur mesure.

Afin de réaliser l'activité de réinvestissement, les éducatrices sont invitées à faire parvenir des photos accompagnant une fiche ciblant une sous-échelle de l'ÉÉEP-R parmi celles présélectionnées. Cette fiche envoyée dans chacun des CPE se lit comme suit:

- (1) Identifier la dimension de l'ÉÉEP-R illustrée par la photo;
- (2) Définir votre intention éducative lorsque vous organisez votre environnement tel que sur la photo;
- (3) Identifier à quels besoins développementaux de l'enfant vous répondez en organisant votre environnement éducatif tel que sur la photo.

Le Comité Qualité a reçu près de 100 fiches et autant de photos qui ont servi à la préparation des Flash Qualité.

### **Entrevue avec les formatrices**

Lors de l'entrevue, les formatrices expriment que les connaissances qu'elles possèdent du développement de l'enfant et de l'apprentissage actif leurs ont permis de maîtriser l'ensemble des contenus proposés. Elles rapportent également que leur expérience auprès des enfants leur fût bénéfique afin d'enrichir leurs explications.

Elles disent avoir reçu une formation d'une durée d'une semaine avant de débiter les sessions de formation sur mesure. Elles soulignent avoir surtout appris en ayant pu observer la personne experte donner des formations aux équipes.

Une des formatrices ayant un diplôme de technicienne en travail social a une expérience de travail de près de dix ans en Maison de la famille jumelée à six ans comme conseillère pédagogique dans un CPE. Une autre possède moins d'un an d'expérience de travail suivant sa formation universitaire en psychoéducation, dont quelques mois dans un CPE. Également diplômées en psychoéducation, les deux dernières formatrices ont une expérience de base en CPE et de trois à huit ans d'expérience en tant que conseillère pédagogique à la petite enfance.

## ANALYSE DU CONTENU DE LA FORMATION SUR MESURE

### **Le Programme de formation sur mesure**

Le Programme de formation sur mesure avait pour objectifs d'augmenter les compétences des éducatrices et des gestionnaires en matière de qualité de l'environnement éducatif et d'assurer une pérennité aux changements de pratiques des éducatrices et des gestionnaires. Le profil moyen de la qualité de l'environnement éducatif de chaque CPE établi lors de la mesure préformation a servi de cadre pour la formulation d'objectifs à atteindre et pour la planification du contenu des rencontres de formation. L'échelle d'évaluation de la qualité de l'environnement éducatif permet d'établir un profil détaillé des forces et des faiblesses du CPE. Le contenu est donc « sur mesure » étant donné que les services varient quant à leur profil de qualité et à l'ordre dans lequel les équipes désirent aborder les différents éléments (Japel et Manningham, 2007). Toutefois, comme dans notre projet chacune des éducatrices a bénéficié, de façon confidentielle, d'une première rencontre de transfert de connaissances, nous croyons que chacune d'elles sera plus active quant à la formulation d'objectifs d'acquisitions de connaissances. Les modalités de formation sur mesure proposées étaient de trois rencontres d'une durée de trois heures chacune à raison d'une rencontre par mois. Les formations avaient lieu en soirée après la fermeture du CPE ou encore la fin de semaine.

### **Analyse de contenu et du déroulement**

#### **Déroulement des sessions de formation**

Le déroulement des séances de formation suit sensiblement les mêmes étapes d'une équipe à l'autre, mais il se caractérise par la souplesse accordée au processus. Chaque formation

s'effectue sur trois périodes de trois heures et est dispensée dans les CPE participants. Bien que les séances suivent un certain nombre d'étapes prédéterminées, la durée de chacune d'entre elles peut varier considérablement selon les besoins des éducatrices présentes. Ainsi, le temps nécessaire est prévu pour répondre aux questions des participantes et les soutenir dans la recherche de solutions.

### **Première session de formation**

La première séance de formation suit généralement cinq grandes étapes qui correspondent à la réalisation des tâches suivantes : (1) Présenter le projet de recherche ainsi que les objectifs et le déroulement de la formation; (2) Sonder les attentes des participantes face à la formation; (3) Donner des informations générales sur la grille d'observation (p.ex., fonctionnement du pointage et définition des termes importants); (4) Présenter les résultats d'observation du CPE concerné et enfin; (5) Faire un retour avec les participantes et évaluer la satisfaction face à la séance de formation.

### **Deuxième et troisième sessions de formation**

La deuxième et la troisième sessions de formation se divisent quant à elles en trois grandes étapes chacune qui consistent à (1) effectuer un long retour sur les tentatives de changement effectuées par les éducatrices depuis la rencontre précédente; (2) poursuivre la présentation des résultats d'observation et finalement; (3) faire un retour avec les participantes et évaluer la séance de formation.

### **Attitudes et discours des formatrices**

Plusieurs attitudes des formatrices ont été notées dans l'analyse de contenu. De plus, la façon dont celles-ci s'adressaient aux participantes semble avoir constitué des éléments clés pour amener un changement dans les pratiques des éducatrices en CPE. Voici ce que révèle l'analyse de contenu à ce sujet :

- Créer une ambiance relaxe et non menaçante au sein du groupe de formation
- Lier les éléments de l'échelle d'évaluation de la qualité (ÉÉEP-R) aux notions théoriques portant sur le développement de l'enfant
  - De la constance de l'environnement éducatif au développement de l'autocontrôle
  - De la liberté de choisir ses jeux à la formation du sentiment de compétence

- De l'aménagement des lieux au renforcement du sentiment de sécurité et de l'attachement
- De la structuration des aires de jeux au soutien au développement global
- Lier entre eux les éléments des différentes sous-échelles
- Lier la notion de qualité éducative au rôle des éducatrices
- Effectuer des rappels fréquents et appuyer ses propos d'exemples concrets
- Établir des objectifs réalistes
- Utiliser des formulations qui valorisent les pratiques actuelles des éducatrices
- Aider à la recherche de solutions

### **Obstacles au changement**

Les obstacles au changement qui ont été évoqués explicitement par les éducatrices ou qui se dégagent de leur discours sont de différents ordres. Alors que certaines éducatrices ont expérimenté de nouvelles façons de faire suite à la formation, un bon nombre d'entre elles ont rencontré des obstacles au changement.

- Insuffisance de matériel accompagnant la formation
- Manque de temps pour effectuer un changement
- Limites inhérentes à la recherche de solutions
  - Obstacles liés à la taille des locaux et à la configuration des lieux
  - Obstacles liés au non-respect des consignes par les enfants
  - Obstacles liés à une centration sur les aspects inchangeables
  - Obstacles liés aux vieilles habitudes

## RÉSUMÉ ET CONCLUSION

Le projet de recherche *Portés par la qualité! 2 ½ à 5 ans* visait l'augmentation des compétences des éducatrices et des gestionnaires en matière de qualité de l'environnement éducatif par la mise en place d'un programme de formation sur mesure favorisant l'acquisition et le transfert de connaissances. Le projet s'est déroulé entre le mois de novembre 2009 et le mois de juin 2012. Des mesures de la qualité de l'environnement éducatif à l'aide de l'Échelle d'Évaluation de l'environnement éducatif préscolaire - révisée (Harms, Clifford et Cryer, 1998) ont permis de comparer des profils de qualité

avant et après la formation sur mesure pour un échantillon d'éducatrices ayant bénéficié des trois phases du projet.

Le programme de formation sur mesure, d'une durée de neuf heures au total, a permis une augmentation importante dans chacune des sous-échelles de qualité de l'échelle d'évaluation. Ces changements dans la qualité de l'environnement permettront aux enfants de vivre une meilleure préparation pour l'école.

Les points forts observés dans les CPE en général sont les suivants :

- ✓ la structure des services de garde;
- ✓ les interactions entre les éducatrices et les enfants;
- ✓ la surveillance des activités;
- ✓ la discipline adaptée à l'âge des enfants.

En résumé, voici des exemples de changements observés pour l'échantillon d'éducatrices ayant participé aux trois phases du projet :

- ✓ + 42 % : un aménagement des locaux permettant l'exploration et le jeu;
- ✓ + 23 % : une plus grande présence de mobilier douillet pour le confort et la détente;
- ✓ + 22 % : une plus grande variété de livres;
- ✓ + 15 % : une plus grande accessibilité du matériel éducatif d'activités aidant au développement de l'autonomie et de l'autocontrôle;
- ✓ + 14 % : plus de matériel favorisant le soutien à la communication, la créativité et le développement des habiletés langagières;
- ✓ + 13 % : les parents sont plus encouragés à participer au programme de leur enfant et il y a plus d'échanges entre l'éducatrice et le parent;
- ✓ + 12 % : un aménagement d'un espace pour l'intimité permettant à un enfant d'être seul afin de pratiquer une activité de son choix;
- ✓ + 12 % : un espace pour le jeu de motricité globale intérieur **et** extérieur;

- ✓ + 10 % : les réalisations récentes des enfants sont plus exposées valorisant les progrès de ceux-ci;
- ✓ + 10 % : déjà présentes lors de la première observation, les interactions positives et la coopération entre les membres du personnel ont augmenté.

***Des augmentations significatives dans plusieurs sous-échelles de qualité.  
Des effets bénéfiques et directs sur les tout-petits et  
une meilleure préparation pour l'entrée à l'école.***

Le programme de formation sur mesure inspiré d'une approche socioconstructiviste (Flaherty, 1999) et d'une approche psychoéducative (Manningham, 2011; Renou, 2005) a permis des changements significatifs au quotidien des enfants des régions de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec. Ces résultats sont d'autant plus importants compte tenu de la combinaison de plusieurs facteurs de risque pouvant mener au décrochage scolaire des enfants de ces deux régions. En effet, les études consultées montrent que la fréquentation d'un service de garde de grande qualité augmente les chances des enfants vivant en contexte de vulnérabilité de vivre davantage de réussite au plan des apprentissages dès leur première année (NICHD, 2006; Peisner-Feinberg et al., 2001). Les résultats sont également surprenants puisqu'ils ont été atteints après seulement 9 heures de formation sur mesure. Ceci dénote l'importance d'une approche où les éducatrices et gestionnaires sont invitées à réfléchir sur leur pratique et sont accompagnées par une formatrice capable de leur proposer des défis répondant à leur niveau de connaissances et d'expérience antérieur à la formation sur mesure.

D'autres facteurs combinés à la formation sur mesure peuvent avoir influencé l'augmentation de la qualité de l'environnement. En voici quelques-uns :

- ✓ Le partenariat établi entre Susan Synnnett du RCPE 08-10 et Suzanne Manningham de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) puis de l'Université Laval basé sur un respect réel des apports de chacun des partenaires;

- ✓ La mobilisation des éducatrices envers le projet qui démontre un taux rarement atteint dans une recherche de ce genre;
- ✓ La participation et le soutien des gestionnaires à chacune des phases du projet;
- ✓ Le soutien du Comité Qualité par l'entremise de différentes activités d'animation.

***Un programme de formation sur mesure inspiré d'une approche psychoéducative.***

***Un partenariat basé sur un respect réel entre la pratique et la recherche.***

***Une mobilisation et un engagement des éducatrices et des gestionnaires.***

Les résultats ont également fait ressortir certains points qui pourraient faciliter l'acquisition et le transfert des connaissances lors des sessions de formation sur mesure. Ces points sont les suivants :

- ✓ Une formation proposée à toute l'équipe;
- ✓ Une présence assidue et constante des participantes aux sessions de formation sur mesure;
- ✓ Un soutien à la formation par des exemples concrets, le visionnement de documentaires, des ateliers pratiques ou encore des images;
- ✓ La visite des locaux des éducatrices pendant la formation sur mesure;
- ✓ L'importance de donner une place à chacun des profils d'apprentissage des éducatrices lors de l'animation;
- ✓ Des attitudes d'ouverture, d'écoute, de soutien et de respect de la part de la formatrice;
- ✓ Une capacité de la part de la formatrice à relier les aspects abordés aux enjeux développementaux pour les enfants et aux bienfaits pour ceux-ci des changements de pratiques des éducatrices.

***Un programme de formation tenant compte des différents profils d'apprentissage des éducatrices.***

***Une formatrice possédant des connaissances sur les enjeux développementaux et des besoins des enfants âgés entre 2 ½ et 5 ans.***

***Une formatrice capable d'ouverture, d'écoute, de soutien et de respect.***

## RÉFÉRENCES

- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Bryant, M.R. et Clifford, R.M. (2000). Children social and cognitive development and child-care quality: testing for differential associations related to poverty, gender, or ethnicity. *Applied Developmental Science*, 4, 149-165.
- Campbell, F. A., Pungello, E., Miller-Johnson, S., Burchinal, M.R. et Ramey, C. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood experiment. *Developmental Psychology*, 37, 231-242.
- Cryer, D., Tieze, W., Burchinal, M. R., Leal, T. et Palacios, J. (1999). Predicting process quality from structural quality in preschool programs: a cross-country comparison. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 339-361.
- Flaherty, J. (1999). *Coaching: evoking excellence in others*. Burlington, MA: Elsevier.
- Glass, G. V. et Hopkins, K. D. (1996). *Statistical Methods in Education and Psychology*. (3<sup>rd</sup> ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Green, B. L., Everhart, M., Gordon, L. et Gettman, M.G. (2006). Characteristics of Effective Mental Health Consultation in Early Childhood Settings: Multilevel Analysis of a National Survey. *Topics in Early Childhood Special Education; ProQuest Psychology Journals*, 26 (3), 142-152.
- Harms, T., Clifford, R. M., et Cryer, D. (1998). *Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire révisée (ÉÉEP-R)*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Japel, C., et Manningham, S. (2007). L'éducatrice au coeur de la qualité ... un projet pilote visant l'augmentation des compétences. Dans N. Bigras et C. Japel (Dir.), *La qualité dans nos services de garde éducatif à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir* (p.133-162). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste. Pour s'approprier la réforme en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Manningham, S., Lanthier, M., Wawanoloath, M.-A. et Connelly, J.-A. (2011). *Cadre de référence en vue de soutenir la persévérance scolaire des élèves autochtones à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. Rapport de recherche. Éditeur: LARESCO-UQAT.
- Manningham, S. et Rancourt, V. (accepté). Accompagnement psychoéducatif et processus de mobilisation dans les centres de la petite enfance en Abitibi-Témiscamingue et Nord-du-Québec : Recherche partenariale. *Revue Économie et Solidarités*.

- NICHD Early Child Care Research Network. (2005a). Characteristics of infant childcare: Factors contributing to positive caregiving. Dans NICHD Early Child Care Research Network (Dir.), *Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development* (p. 50-66). New York, London: The Guilford Press.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005b). Early childcare and children's development prior to school entry: entry from the NICHD study of early care. Dans E. C. C. R. N. NICHD Early Child Care Research Network (EdDir.), *Child Care and Child Development. Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development* (pp. 376-392). New York, London: The Guilford Press.
- Observatoire de l'Abitibi-Témiscamingue. (2009). La famille et l'enfance. *Les portraits de la région, version abrégée*. Rouyn-Noranda: auteur.
- Peisner-Feinberg, E. et Burchinal, M. (1997). Relations between preschool children's child care experiences and concurrent development: The cost, quality and outcomes study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 43, 451-477.
- Peisner-Feinberg, E. et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social development trajectories through second grade. *Child Development*, 72 (5), 1534-1553.
- Québec. (2007). Certaines caractéristiques des parents et des nouveaux-nés en Abitibi-Témiscamingue en 2005-2006. [Rouyn-Noranda] : Agence de la santé et des services sociaux de l'Abitibi-Témiscamingue.
- Ramey, C. T., Campbell, F.A. et Blair, C. (1998). Enhancing the life-course for high-risk children: Results from the Abecedarian Project. Dans J. Crane (Ed.), *Social programs that really work*. New York: Russell Sage.
- Ramey, S. L. (1999). Head Start and preschool education: Toward continued improvement. *American Psychologist*, 54, 344-346.
- Rancourt, V. et Manningham, S. (2011). *Guide d'accompagnement. Démarche de mobilisation dans les services de garde éducatifs à la petite enfance*. Rouyn-Noranda: Regroupement des Centres de la Petite Enfance de l'Abitibi-Témiscamingue et du Nord-du-Québec.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation. Une conception, une méthode*. Montréal: Sciences et culture.
- Siegel, S. et Castellan, Jr., N. J. (1988). *Nonparametric Statistics for the Behavioral Sciences*. (2nd edition). Boston, MA: Mc Grawhill.
- Schweinhart, L. J., Montie, J., Xiang, Z., Barnett, W.S., Belfield, C.R. et Nores, M. (2005). *Lifetime effects: The High/Scope Perry Preschool study through age 40*. Ypsilanti, MI: High/Scope Press.

- Tieze, W., Cryer, D., Bairrao, J., Palacios, J., et Wetzel, G. (1996). Comparaisons of observed process quality in early child care and education program in five countries. *Early Childhood Research Quarterly*, 11, 447-475.
- Willms, J. D. (2002). Socioeconomic gradients for childhood vulnerability. Dans J. D. Willms (Ed.), *Vulnerable children: Findings from Canada's National Longitudinal Survey of Children and Youth* (p. 71-102). Edmondton, AB : University of British Columbia Press.
- Withebook, M., Howes, C., Philips, D. et Pemberton, C. (1989). Who cares? Child care teachers and the quality of care in America. *Young Children*, 46, 5-47.

## ANNEXES

**Annexe 1 : Exemple d'une dimension de l'Échelle d'évaluation de l'environnement  
éducatif – révisée (ÉEEÉ-R)**

Annexe 1: Exemple d'une dimension de l'Échelle d'évaluation de l'environnement  
éducatif – révisée (ÉÉEP-R de Harms, Clifford et Cryer, 1998)

**Item 17 : Utilisation du langage pour développer les habiletés de raisonnement**

**1. INADÉQUAT:**

1.1. *Le personnel ne parle pas aux enfants de relations logiques (ex. : il ignore les questions des enfants ou leur curiosité devant les différents phénomènes, n'attire pas leur attention sur la séquence des événements quotidiens, sur les différences et les ressemblances de nombre, de taille et de forme, sur les relations de cause à effet).*

1.2. *Les concepts sont présentés de manière inappropriée (ex. : concepts trop difficiles pour l'âge ou le niveau d'habiletés des enfants, méthodes d'enseignement inadéquates, par exemple, des feuilles d'exercices sans aucune expérimentation concrète ; le personnel donne des réponses toutes faites aux enfants sans les aider à trouver eux-mêmes les solutions).*

**3. MINIMAL:**

3.1. *Le personnel parle parfois aux enfants de concepts ou de relations logiques (ex. : il explique que les activités à l'extérieur ont lieu après la collation, il attire son attention sur les différentes grosseurs de blocs que l'enfant utilise).*

3.2. *Certains concepts sont présentés adéquatement pour l'âge et le niveau d'habiletés des enfants du groupe, en utilisant des explications et des expériences concrètes (ex. : les enfants sont soutenus par des questions et des mots dans l'activité consistant à séparer les petits blocs des gros ou à trouver pourquoi la glace fond).*

**5. BON:**

5.1. *Le personnel parle de relations logiques pendant que l'enfant joue avec du matériel qui stimule son raisonnement (ex. : cartes séquentielles, jeux d'appariement et de classement, jeux de formes, jeux de nombre et de mathématiques).*

5.2. *Le personnel encourage les enfants à verbaliser et à expliquer leur raisonnement lorsqu'ils solutionnent un problème (ex. : pourquoi ils ont classé les objets en différents groupes; en quoi deux images sont semblables).*

**7. EXCELLENT:**

7.1. *Le personnel encourage les enfants à raisonner pendant toute la journée en s'appuyant sur des événements et des expériences réels pour l'élaboration de concepts (ex. : les enfants apprennent la séquence en parlant de leurs expériences routinières quotidiennes ou en se rappelant la séquence d'un projet en cuisine).*

7.2. *Les concepts sont présentés en réponse aux besoins et aux intérêts des enfants (ex. : discuter avec les enfants sur la façon d'équilibrer une construction de blocs en hauteur; aider les enfants à trouver combien il faut de cuillères pour mettre la table).*

**Annexe 2 : Guide pour la formatrice - Formation sur mesure - Échelle d'évaluation  
de l'environnement préscolaire –**

## Guide pour la formatrice - Formation sur mesure - Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire –

### Objectifs de la formation sur mesure :

1. Augmenter les compétences des éducatrices et des gestionnaires en matière de qualité d'environnement éducatif ;
2. Assurer la pérennité aux changements de pratiques des éducatrices et des gestionnaires.

### PREMIÈRE RENCONTRE

#### Étape 1 : Prendre le pouls (20 min.)

1. Recevoir les **attentes** des participants d'une façon générale
  - a. Les impliquer dans le processus et partir de leurs besoins.
  - b. Faire préciser ce qui répondrait à leurs besoins.
2. **Situer notre mandat** en clarifiant tout de suite à quelles attentes nous serons en mesure de répondre et en expliquer les raisons.
  - a. Donner de la formation sur l'ensemble de l'échelle d'évaluation et ce, en 9 heures.
  - b. Leur donner un modèle de réflexion sur la qualité au quotidien.

#### Étape 2 : Introduire les grilles (5 min.)

3. Présentation de l'échelle d'évaluation pour être en mesure de :
  - a. Comprendre les cotes reçues
  - b. Faire les choix des sous-échelles avec lesquelles les participantes souhaitent débiter.

#### Étape 3 : Profil et réactions (10 min.)

4. Présenter **le profil moyen du CPE** et recevoir leurs réactions
  - a. On veut nommer et recevoir les émotions
  - b. On veut le cognitif et l'émotif
5. Référence à l'échelle d'évaluation afin de débiter la compréhension de celle-ci.

#### Étape 4 : La grille (2h30)

6. Remettre une copie de travail de l'échelle d'évaluation à chacune.
7. Échelle d'évaluation qualitative en 7 sous-échelles et 450 descripteurs.
  - a. Voir les sous-échelles et les descripteurs (ÉÉEP-R)
  - b. Voir le système de notation (feuille)
  - c. Voir les définitions (feuille)
8. Amener les participantes à décider par quelles sous-échelles elles veulent débiter?
  - a. Prendre des notes au besoin.
  - b. Ce doit être elles qui décident.
  - c. Recentrer les objectifs en cours de formation quand ça déborde parce que nous avons seulement 9 heures de formation.

## DEUXIÈME RENCONTRE

### Étape 1 : Prendre le pouls (30 min.)

1. Recevoir les **réflexions ou mises en action** des participants depuis la dernière rencontre.
  - a. Prendre des notes au besoin
  - b. Faire le lien avec l'échelle d'évaluation
  - c. S'attarder à celles qui se sont mises en action.

### Étape 2 : L'échelle d'évaluation (2h30)

2. Remettre une copie de travail de l'échelle d'évaluation à chacune.
3. Voir les **3 sous-échelles**.
4. Il reste 5 sous-échelles, par quoi voulez-vous **commencer** ?

## TROISIÈME RENCONTRE

### Étape 1 : Prendre le pouls (30 min.)

1. Recevoir les **réflexions ou mises en action** des participants depuis la dernière rencontre.
  - a. Prendre des notes au besoin
  - b. Faire le lien avec les grilles
  - c. S'attarder à celles qui se sont mises en action.

### Étape 2 : L'Échelle d'évaluation (2h00)

2. Remettre une copie de travail de l'échelle d'évaluation à chacune.
3. Voir **2 sous-échelles**
4. Il reste 5 sous-échelles, par quoi voulez-vous **commencer** ?

### Étape 3 : Conclusion (30 min.)

5. Faire un **rappel du mandat** : donner de l'information sur l'ensemble des grilles, en 9 heures.
6. Prendre le **pouls** :
  - a. Impressions
  - b. Ce qu'elles vont en faire
  - c. Commentaires.
7. Comment elles vont s'y prendre pour **réinvestir** ?
  - a. Comité Qualité ?
  - b. En parler lors des réunions d'équipe ?

**Annexe 3 : Engagement en tant que gestionnaire d'un CPE**



## Engagement en tant que gestionnaire d'un CPE

**Nom du CPE :**

---

**Installation ou ville :**

---

**Gestionnaire :**

---

En tant que gestionnaire du CPE ci-haut mentionné, je m'engage dans le cadre du projet de recherche *Portés par la Qualité* à respecter les points suivants :

- ✎ Permettre à mon équipe de recevoir les 3 sessions de formation portant sur l'échelle d'observation ;
- ✎ Mettre en place des moyens concrets de réinvestissement des contenus reçus et des acquis réalisés par les éducatrices dans le cadre de la formation sur l'*Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire* (Par exemple : faire des rencontres pédagogiques à tous les mois, traiter en équipe d'un item par mois, etc.) ;
- ✎ Soutenir les éducatrices de l'installation dans leurs démarches pour rehausser la qualité des services offerts ;
- ✎ Offrir des occasions de formation et d'échange en lien avec le projet.

Cet engagement est valable jusqu'à la fin du projet, ou jusqu'à ce que l'installation choisisse de ne plus y participer.

Signature de la gestionnaire

Signé à : \_\_\_\_\_

Date : \_\_\_\_\_

**Annexe 4 : Formulaire d'inscription aux formations sur mesure**



**Annexe 5 : Formulaire d'appréciation de la formation**

## Formulaire d'appréciation de la formation

Formation # \_\_\_\_\_

CPE \_\_\_\_\_

Ville : \_\_\_\_\_

1. **Consigne** : veuillez cocher la réponse correspondant à votre degré de satisfaction pour les éléments identifiés ci-dessous.

	++ Très satisfaite	+ Plutôt satisfaite	- Plutôt insatisfaite	-- Très insatisfaite
La formatrice était bien préparée				
L'horaire a été respecté				
Je me suis sentie écoutée				
Les explications étaient claires et précises				
Cette formation a répondu à mes attentes				
Je pense que cette formation est pertinente dans mon travail				

	Fortement			Pas du tout
Je recommanderais cette formation à une collègue				

2. **À titre d'information, veuillez cocher votre niveau académique le plus élevé :**

1. Moins qu'un diplôme d'études secondaires		5. Certificat du collège (un an) ou diplôme	
2. Diplôme d'études secondaires		6. Certificat de niveau universitaire	
3. Quelques cours au collège ou à l'université		7. Baccalauréat ou un grade plus élevé	

Commentaires / suggestions / remarques

---



---



---



---

**Annexe 6 : Rapport de formation rempli par la formatrice**

## Rapport de formation rempli par la formatrice

Formation # \_\_\_\_\_

CPE \_\_\_\_\_

Ville : \_\_\_\_\_

### Nombre de personnes présentes

Titre d'emploi	Nombre
• Éducatrices	
• Gestionnaires	
• Conseillères pédagogiques	

Synthèse des informations recueillies auprès des participantes (besoins exprimés, réactions, questions) :

---

---

---

---

---

---

---

---

Obstacles :

---

---

---

---

Facilitateurs :

---

---

---

---

**Éléments de l'échelle d'évaluation abordés (encerclez ou surlignez)**

<i>Sous-échelles</i>	<i>Descripteurs</i>	
Mobilier et aménagement	1	5
	2	6
	3	7
	4	8
Soins personnels	9	12
	10	13
	11	14
Langage et raisonnement	15	17
	16	18
Activités	19	24
	20	25
	21	26
	22	27
	23	28
Interactions	29	32
	30	33
	31	
Structure du service	34	36
	35	37
Parents et personnel	38	41
	39	42
	40	43

**Orientations pour la prochaine rencontre :**

---



---



---



---



---

\_\_\_\_\_  
**Signature de la formatrice**

\_\_\_\_\_  
**Date**