

Rapport d'évaluation de Cultivons l'avenir

RAP 2023



Conseil d'administration de la SRSA

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

Tim Aubry, Ph.D.
Professeur, École de psychologie
Chercheur principal, Centre de recherche sur les services
éducatifs et communautaires

Gordon Berlin
Professeur de recherche, Université de Georgetown et
ancien président de MDRC

Satya Brink, Ph.D.
Consultante internationale, recherche, analyse des politiques
et conseils en politiques stratégiques
Éducation, apprentissage tout au long de la vie et
développement

Erica Di Ruggiero, Ph.D.
Directrice, Centre de la santé mondiale
Directrice, Spécialisation collaborative en santé mondiale
École de santé publique Dalla Lana, Université de Toronto

Marie-Lison Fougère
Sous-ministre, ministère des Affaires francophones
Sous-ministre déléguée à la Condition féminine

Renée F. Lyons, Ph.D.
Professeure émérite, Université Dalhousie
Présidente fondatrice et directrice scientifique émérite,
Bridgepoint Collaboratory for Research and Innovation,
Université de Toronto

James R. Mitchell, Ph.D.
Partenaire fondateur, Sussex Circle

Andrew Parkin, Ph.D.
Directeur exécutif de l'Environics Institute

Nancy Reynolds
Associée directrice, Sterling Lifestyle Solutions

Président et chef de la direction de la SRSA

David Gyarmati

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

Depuis sa création en décembre 1991, la SRSA a mené plus de 450 projets et études pour différents ministères fédéraux et provinciaux, des municipalités ainsi que d'autres organismes publics et sans but lucratif. La SRSA a des bureaux à Ottawa et Vancouver et des bureaux satellites à Calgary, Halifax, Hamilton, Montréal, Regina, St. John's, Toronto et Winnipeg.

Pour plus de renseignements sur la SRSA, contacter :

Société de recherche sociale appliquée
55, rue Murray, bureau 400
Ottawa (Ontario) K1N 5M3
613-237-4311 | 1-866-896-7732
info@srdc.org | www.srdc.org

Bureau de Vancouver
890, rue Pender Ouest, bureau 440
Vancouver (Colombie-Britannique) V6C 1J9
604-601-4070

Bureaux satellites :
Alberta, Colombie-Britannique, Manitoba,
Nouvelle-Écosse, Ontario, Québec, Saskatchewan
et Terre-Neuve-et-Labrador
1-866-896-7732

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
RÉSULTATS	1
Question 1	4
Question 2	11
Question 3	14
Question 4	15
RÉTROACTIONS SUR LA FORMATION CULTIVONS L'AVENIR	16
Contenu de la formation	16
Rétroactions sur le format de Cultivons l'Avenir	17
Suggestions d'amélioration	18
ANNEXE A : PLAN D'ÉVALUATION ET MODÈLE LOGIQUE	21
ANNEXE B : RÉSULTATS QUANTITATIFS	25

INTRODUCTION

Ce rapport d'évaluation résume les activités de recherche entreprises par la Société de recherche sociale appliquée (SRSA) entre avril 2022 et mars 2023. En plus de l'évaluation annuelle du programme de formation dédié au personnel éducateur, une consultation auprès d'experts a été menée afin de recueillir des recommandations en termes d'équité, de diversité et de sécurité culturelle du projet, et une évaluation du progrès du Réseau de promotion de la santé en petite enfance francophone (le Réseau).

Le rapport utilise la même structure que le plan d'évaluation en annexe A, informés par le modèle logique et la théorie du changement de l'intervention. La section suivante débute avec une courte description des participants ainsi que de l'échantillon de recherche suivi d'une section par question de recherche figurant au plan d'évaluation. Deux courts rapports additionnels ont également été soumis à l'AFÉSEO en liens avec la question de recherche 3 résumant nos activités de recherche suivant notre consultation sur l'équité du contenu de la formation et des pratiques du Réseau et la question de recherche 4 qui concerne spécifiquement les activités du Réseau. Pour une revue complète des méthodes utilisées, se référer au Plan d'évaluation détaillé soumis en décembre 2022.

RÉSULTATS

Au total, 34 personnes de 15 services de garde à travers les trois centres de leadership de l'AFÉSEO (Soleil des petits [sud-est], Les coccinelles [centre] et Rayon de soleil [nord-est]) ont participé au programme de formation Cultivons l'avenir en 2022-2023 (Octobre 2022 à Mars 2023).

Données quantitatives

Trente personnes ont répondu au sondage : 26 ont répondu au sondage effectué avant la formation Cultivons l'avenir et 18 ont répondu au sondage suivant la formation: des taux de réponse de 77 % et 53 %, respectivement, au sondage préformation et postformation. Le faible nombre d'éducatrices participants au sondage ne permet pas de rapporter certaines données. En particulier, tous les résultats impliquant 5 participants ou moins ne sont pas rapportés.

Des 30 répondantes (s'identifiant toutes comme femme) :

- N= 13 étaient des éducatrices de la petite enfance inscrites, 7 étaient des aide-éducatrices, et 9 étaient dans des postes de supervision ou de gestion. N= 12 personnes desservaient le plus communément le groupe d'âge entre 2 ½ à 4 ans.
- Presque le ¾ des répondantes (n= 22) sont nées à l'extérieur du Canada
- N= 7 s'identifient comme appartenant à une minorité visible.
- Le niveau d'expérience en éducation en petite enfance varie ainsi que le taux de scolarité. Toutefois, plus de la moitié (n=18) ont au moins 6 ans d'expérience dans le domaine et près du tiers (n=9) ont plus de 10 ans d'expérience, et le 2/3 (n=20) ont un grade collégial ou universitaire.
- N=18 répondantes rapportent avoir suivi une formation sur la promotion de la santé mentale en petite enfance auparavant; n= 5 pendant leur formation postsecondaire/certification, n= 10 lors d'une formation offerte par l'AFÉSEO et n= 3 autres via d'autres ressources.

L'échantillon est limité aux répondants ayant complété les deux sondages. Les résultats présentés incluent donc n=14 répondantes (Annexe B). Ceci représente 41 % du nombre total de participantes à la formation pour cette cohorte.

Limites de la recherche quantitative à ce stade

Il est important de mentionner quelques limites à garder en tête lors de la révision des résultats quantitatifs. Tout d'abord, l'échantillon représentant la première cohorte est très petit et donc les changements observés peuvent être affectés de façon importante par une ou deux réponses seulement. Quelques problèmes ont été rencontrés lors de la collecte de données qui ont diminué le taux de réponse. Nous avons fait des changements à nos méthodes de collecte de données afin de remédier à ces problèmes et augmenter le taux de réponse au sondage lors des prochaines cohortes. Chaque année, nous comptons empiler les cohortes afin d'accroître l'échantillon disponible pour l'analyse.

Certaines questions du sondage font également l'objet d'un effet plafond lors du sondage préformation. L'implication principale d'un effet plafond est qu'un score initial élevé au sondage préformation ne laisse pas beaucoup de place à l'observation de changement positif lors du sondage postformation. Quant à la cause, il est possible qu'avant la formation les éducatrices surestiment leur niveau de connaissance (en partie dû au biais de désirabilité sociale) et qu'après la formation leurs réponses soient plus réalistes et justes ce qui mène parfois à des changements négatifs. Alternativement, l'outil n'est peut-être pas bien calibré à notre population d'étude. Pour le moment, nous ne modifierons pas l'outil avant de le tester dans des services de garde

francophones à l'extérieur du réseau de l'AFÉSEO. Une des hypothèses est qu'il est possible que les effets profonds soient liés au fait que l'AFÉSEO offre plusieurs ressources et formations à leurs sites membres et que la majorité du personnel éducateur de la première cohorte ait un taux de scolarité élevé.

Données qualitatives

Notre collecte de données qualitatives s'est faite via trois groupes de discussion avec le personnel éducateur, un groupe de discussion avec les superviseurs et les directions des centres de leadership et deux rencontres avec les facilitatrices du programme de formation ainsi que ses conceptrices travaillant à l'AFÉSEO. Nous avons complété trois groupes de discussion avec le personnel éducateur ayant participé au programme de formation Cultivons l'avenir soit un par centre de leadership. Au total, 7 personnes ont participé à deux groupes de discussion et aucune au troisième groupe. Notre réponse à la question 7.2 offre quelques pistes quant aux raisons pour ce faible taux de participation et nous avons proposé quelques changements pour remédier à la situation lors de la prochaine cohorte.

Il y a eu une bonne participation au groupe de discussion avec les superviseurs et les directions où il y a eu 12 participantes. Certaines superviseuses ont suivi le programme de formation et ont pu donner leurs impressions sur le contenu et toutes ont pu partager les changements observés chez les pratiques et attitudes de leur personnel éducateur.

Les deux facilitatrices, la conceptrice principale de la formation, ainsi que la coordonnatrice de Cultivons l'avenir en été rencontré à deux reprises : la première fois pour une rencontre de mi-parcours en janvier et une deuxième fois pour une rencontre de fin de parcours en mars. Les rencontres ont servi de à identifier les portions les plus appréciées de la formation par les participantes ainsi que les aspects qui ont moins bien fonctionné. Les facilitatrices ont pu également commenter sur les changements observés chez les éducatrices au cours des 6 mois de formation.

L'ensemble des données qualitatives recueillies ont été groupées et ont été analysées à l'aide du logiciel N'Vivo. Les données quantitatives et qualitatives ont été analysées conjointement par l'équipe pour vérifier certaines des hypothèses développées dans la théorie du changement. Les résultats sont présentés sous chaque question de recherche.

QUESTION 1

a. Dans quelle mesure le programme de formation affecte-t-il les connaissances du personnel éducateur sur la promotion de la santé mentale en petite enfance et le développement socioémotionnel des enfants?

Les connaissances du personnel éducateur sur la promotion de la santé mentale en petite enfance et sur le développement socioémotionnel des enfants ont été abordées lors des collectes de données quantitatives (sondage pré et post) et qualitatives (groupes de discussion).

Deux sections du sondage abordent la question des connaissances du personnel éducateur. La première inclut cinq questions demandant aux répondantes d'autoévaluer leurs connaissances en promotion de la santé mentale des enfants (c.-à-d. le développement socioémotionnel) et la deuxième évalue les perspectives et les biais en santé mentale du personnel éducateur en leur demandant d'indiquer, sur une échelle de « tout à fait en désaccord » à « tout à fait d'accord », leur opinion face à 12 énoncés sur la santé mentale.

Dans le sondage postformation, 84 % des répondantes autoévaluaient leurs connaissances en promotion de la santé mentale comment étant « moyennement élevé » ou « élevé » contrairement au sondage préformation où 44 % des répondantes rapportaient ce même degré de confiance dans leur niveau de connaissances. Bien que nous enregistrons une augmentation de 39 points de pourcentage de la proportion d'éducatrices ayant une auto-évaluation positive, le score composite de la section sur les perspectives et les biais en santé mentale ne démontre pas de changement important enregistré entre le sondage préformation et celui postformation.

Les données qualitatives nous permettent néanmoins de documenter la manière dont le programme affecte les connaissances des éducatrices en lien avec la promotion de la santé mentale en petite enfance et le développement socioémotionnel des enfants. Même si les éducatrices soulignent au sondage préformation des connaissances « moyennement élevées » ou « élevées » en promotion de la santé mentale infantile, une grande majorité d'entre elles mentionnent que la formation leur a permis **de se remémorer ces connaissances**, de **faire des liens entre ces connaissances et leur pratique professionnelle**, et **d'apprécier la nécessité de mobiliser ces connaissances dans leur pratique** professionnelle.

« des fois, c'est important de reculer, puis reprendre en main des choses qu'on avait déjà appris, mais qu'on a oublié, ou a mis de côté, puis ceci m'a permis de faire comme une prise de conscience; c'est pas nouveau, c'est pas une nouvelle apprentissage, c'est des fois juste se remettre à l'idée...Je vois le lien maintenant.... » (Superviseure)

De plus, une grande majorité d'éducatrices, de superviseures et de directrices de centre ont mentionné avoir acquis de nouvelles connaissances. Par exemple, sur l'impact que la santé mentale des enfants peut avoir sur leur vie future et leurs perspectives d'avenir. Ceci a eu pour effet de **changer positivement leur volonté de s'investir** pour assurer la santé mentale des enfants qui leur sont confiés.

« On avait vu à quel point les évènements dans la vie de l'enfant les situations, même dans le système écologique de l'enfant, viennent soit défaire, démolir ou construire bien la base socioémotionnelle de l'enfant et que ça joue, ça a un très grand impact dans la vie de l'enfant donc ça, c'était vraiment frappant pour moi, spécialement qu'on le fait de façon visuelle et pendant tout au long de la formation ce que moi puis mon équipe on a apprécié. » (Directrice)

D'autres ont aussi mentionné, entre autres, l'apprentissage effectué sur **comment accompagner les enfants dans la gestion de leurs émotions**, surtout dans les moments où ces derniers pleurent, ce qui est souvent difficile à gérer.

« J'ai retenu qu'on a dit que les enfants, que ce soit les enfants ou les adultes, on a tous des émotions. Seulement la différence c'est que les adultes peuvent reconnaître leurs émotions et peuvent être un peu capables de se contrôler. Et par rapport aux enfants qui sont encore en apprentissage, un enfant qui pleure, on peut pas lui dire arrête de pleurer tout simplement, mais au contraire, l'aider à reconnaître ses émotions en lui posant des questions par exemple. » (Superviseure)

En résumé, même si le personnel éducateur avait déjà des connaissances antérieures à la formation sur la santé mentale en petite enfance et le développement socioémotionnel des enfants, la formation leur a permis de remettre en mémoire ces connaissances, et d'en acquérir de nouvelles.

b. Dans quelle mesure le programme de formation entraîne-t-il des changements ultérieurs dans les pratiques du personnel favorisant le développement de ces compétences et l'identification de problématiques potentielles?

Selon le personnel éducateur ayant participé aux groupes de discussion, la formation a entraîné de nombreux changements dans leur pratique professionnelle, favorisant le développement de leurs compétences et l'identification de problématiques potentielles. Bien que les données quantitatives ne permettent que moindrement de brosser un portrait de ces changements pour l'instant, les données qualitatives permettent de documenter certains de ces changements, et leurs manifestations dans la pratique professionnelle du personnel éducateur.

En effet, une section du sondage porte sur la fréquence d'utilisation de 12 pratiques favorisant le développement socioémotionnel des enfants. Au total (score composite), il y a une légère augmentation dans la fréquence d'utilisation de ces pratiques. 85 % des participantes indiquent utiliser ces pratiques au minimum deux à trois fois par semaine au sondage postformation, contrairement à 78 % au sondage préformation. De façon spécifique, 93% des participants au sondage postformation disent « **observer les indices de développement social et affectif/émotionnel autant que les autres sphères du développement de l'enfant** (physique, cognitif, langagier) », une augmentation de 29 points de pourcentage par rapport aux données préformation, ou 64 % des participantes faisaient la même affirmation. D'autres pratiques, tel **qu'utiliser l'environnement physique, raconter des histoires** soutenant le développement socioémotionnel et **modéliser des techniques de réduction du stress** ont aussi connu une augmentation de 14 points de pourcentage par rapport aux données préformation

Ces résultats sont soutenus par les propos des participantes lors des groupes de discussion. Elles rapportent une pratique professionnelle qui désormais **place l'enfant et son bien-être au centre des réflexions et de la pratique**, autant pour ce qui est des interactions avec ces derniers et leurs familles, que pour ce qui est de l'organisation et de la gestion des activités dans les centres. En effet, plusieurs éducatrices et superviseuses indiquent avoir modifié différents domaines de leur pratique professionnelle afin d'assurer le bien-être des enfants. Certaines indiquent **prendre plus de temps pour expliquer aux enfants leurs attentes**, écouter et prendre en considération les attentes des enfants, et comprendre les enfants.

« La formation m'a porté à expliquer plus aux enfants mes demandes et poser plus de questions à l'enfant pour comprendre l'émotion de l'enfant et les facteurs qui y contribuent. Je me suis aperçu qu'on assume trop rapidement comment et pourquoi l'enfant se sent d'une certaine façon à cause de notre expérience ou parce que nous devons suivre un horaire et donc nous devons régler la situation rapidement. Suivre l'horaire n'est si important et il faut prendre notre temps avec les enfants. » (Éducatrice)

D'autres, en prenant conscience de l'impact que les mots ont sur le bien-être de l'enfant, indiquent avoir une **démarche réflexive dans la communication** avec les enfants, s'assurant de choisir des mots et structures de phrase qui conviennent au niveau de compréhension de l'enfant.

« C'était surtout les approches qu'on a avec les enfants, les tournures de phrases qu'on dit qu'on répète, puis que là on s'attrapait en train de le dire, puis c'était bien qu'on était ensemble parce qu'on pouvait se rappeler; si tu viens par exemple de dire aux enfants, fais-le comme il faut. Un enfant, bambin préscolaire qui Il ne s'est peut-être pas qu'est-ce que comme il faut veut dire? Donc c'était juste des situations, comme aussi là un enfant qui pleure puis qu'on lui dit t'es correct,

arrête de pleurer. Ben il n'est pas correct, pourquoi est-ce qu'on lui dit ça? Tu sais, on veut décrire les émotions, les nommer, leur donner le temps de l'exprimer et ensuite on peut aller les consoler quand ils sont prêts. » (Superviseure)

Il faut toutefois relever le fait qu'avec les données du sondage nous avons connu des effets plafonds pour certaines des 12 pratiques, pour lesquelles les participantes indiquaient déjà une utilisation quotidienne, ce qui laissait peu de place à l'amélioration. Certaines de ces pratiques sont aussi évoquées lors des entrevues avec les participantes. Il s'agit de :

- Prendre en compte le contexte socio-familial et les besoins socio-émotionnel de l'enfant dans les interactions avec ces derniers : il peut s'agir par exemple, d'impliquer les enfants dans l'organisation de la salle de classe, la décoration de cette salle, ou dans le choix des activités de la journée, d'offrir un horaire flexible pour répondre aux besoins socioémotionnels des enfants, d'observer attentivement l'enfant lors d'un comportement problématique pour identifier les sources de stress. ou encore d'utiliser du renforcement positif et des mots encourageants pour soutenir les enfants.
- Accompagner les enfants dans leur apprentissage de la gestion de leurs émotions, soit en les aidant à faire des choix pour résoudre leurs défis ou simplement prendre des décisions ou en modélisant la gestion de nos propres émotions en les nommant et les rendant accessibles
- de mieux collaborer avec les collègues pour se partager les ressources et stratégies et identifier les meilleures approches à adopter devant des situations spécifiques ;
- d'avoir une plus grande ouverture et/ou facilité à communiquer avec les parents.

c. Dans quelle mesure le programme de formation modifie-t-il la fréquence/qualité des interactions avec les parents ?

Les données quantitatives montrent un **changement dans la fréquence des interactions** avec les parents. Même si nous ne constatons pas de changement important dans la proportion des participantes ayant deux ou trois contacts par semaine ou plus, nous une hausse a été observées dans le taux de participantes rapportant discuter avec les parents « presque tous les jours ou tous les jours » **des moyens pour aider leur enfant s'il ou elle vit des difficultés socioémotionnelles** (29 % à 50 %) et **stratégies à faire ou des ressources encourageant le développement socioémotionnel** (21 % à 36 %).

Même si ces résultats ne permettent pas de documenter des changements pour ce qui est de la qualité des interactions, les éducatrices soulignent que le projet leur a permis de prendre conscience de l'importance de la communication avec les parents, ce qui les pousse **à braver leurs propres limites pour s'engager davantage** dans des échanges avec les parents. Des éducatrices mentionnent, en effet, qu'elles étaient un peu plus timides et ressentaient de la gêne quant à aborder les parents, surtout quand il s'agissait de conversations pendant lesquelles elles

devaient relever des points en lien avec le bien-être de l'enfant. Cependant, après la formation, elles ont réalisé que c'était important et qu'elles devaient travailler à contrer ces limites.

Les superviseuses et directrices de centre, soulèvent cependant le fait que le personnel éducateur qui cumule peu d'années d'expérience ou qui est nouveau dans le centre a besoin d'accompagnement sur comment communiquer avec les parents, et que ce dernier vivrait le plus de difficultés. Celles qui jouissent d'une plus grande ancienneté auraient déjà des stratégies en place, mais aussi la confiance des parents, alors que celles qui sont nouvelles ou peu expérimentées sont moins confortables et s'y prêtent plus difficilement.

*« Dans mon centre, la plupart de mon personnel, ça fait quand même 4 ans et plus qu'il travaille dans le domaine, alors ils ont développé des outils. J'ai encouragé, qu'ils parlent aux parents, je leur ai donné des conseils à travers des années, mais je comprends ceux qui arrivent, qui sont nouveaux, ce sont souvent les premiers à dire, faut que je parle aux parents; alors tu vois le niveau d'anxiété qui monte; c'est comme oui, mais j'ai pas des bonnes nouvelles. Comment je m'y prends, comment je vais leur annoncer ça? Ça prend beaucoup de coaching. »
(Directrice)*

Pour cette raison, les superviseuses et directrices sollicitent des ressources qui pourraient servir de brise-glace pour les éducatrices, par exemple des brochures qu'elles peuvent remettre aux parents afin qu'ils puissent être informés ou amenés à réfléchir sur certains sujets ou encore des vidéos explicatives sur comment communiquer avec les parents.

« Des fois, s'il peut avoir un petit outil rappel pour l'employer même OK je vais aborder ça comme ça avec telle chose qu'il est préparé d'avance... Puis là après ça ils sont mieux, sont plus confortables quand ça vient au moment-là. » (Directrice)

d. Dans quelle mesure le programme de formation influence-t-il la prise en charge des familles dont les enfants ont des besoins identifiés ?

Selon les réponses des participantes aux sondages pré et postformation ainsi que les expériences partagées lors des groupes de discussion, on peut noter que **la formation influence la prise en charge des familles dont les enfants ont des besoins identifiés**. Une section du sondage porte sur les stratégies ciblées et le dépistage précoce des jeunes et familles ayant des besoins particuliers en développement socioémotionnel. En général, les éducatrices estiment que leur organisation ont **plus de stratégies, politiques, procédures, accès à des services et des ressources** pour dépister et supporter les jeunes et les familles à besoin (76 % après la formation contre 63 % avant la formation selon la mesure score composite). Particulièrement, 79 % des répondantes au sondage post (contrairement à 50 % au sondage pré) indiquent être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'énoncé « J'ai accès en temps utile à des services de

soutien interne en français (ex., psychologue, travailleur social, conseillère pédagogique) si un enfant a des difficultés socioémotionnelles (« drapeau rouge » ou selon les indices de développement). Un bond de 29 points de pourcentage. Il est possible que la présence ou l'accès à ces services organisationnels n'aient pas changé suite à la formation, mais que des conversations entamées suite à celle-ci aient engendré une nouvelle appréciation ou une découverte de ces services et pratiques. En effet, les éducatrices témoignent du fait que **la formation les a aidés à découvrir les ressources en français disponibles** dans leur communauté.

« La formation nous a fait ouvrir les yeux sur certaines choses. Comme par exemple on ne savait même pas que nous avions des ressources en français de disponibles. » (Éducatrice)

De plus, comme le mentionnent les facilitatrices, la formation a été conçue de façon à favoriser la réflexion sur comment faire usage de ces ressources dans sa pratique professionnelle. Ainsi, lors des sessions de formations les facilitatrices encourageaient la réflexion sur **comment se servir des ressources disponibles pour référer des cas spécifiques**, à partir des exemples évoqués par les participantes.

« On a eu beaucoup d'exemples de parents qui étaient difficiles. On amenait le personnel a poussé plus loin pour penser à qu'est-ce qu'on peut faire pour passer à l'action. Il faut aller chercher les ressources et réfléchir avec les autres, trouver des stratégies. On a parlé du travail d'équipe, de la collaboration pour apprendre ensemble. » (Facilitatrice)

e. Dans quelle mesure le programme de formation fait prendre conscience au personnel éducateur de l'importance de leur propre santé mentale en tant que facteur contributif au bon développement socioémotionnel des enfants ?

La section du sondage qui porte sur le bien-être au travail contient 15 questions qui se résument en trois scores composites tirés de l'index de bien-être psychologique au travail (IBEPT) (Dagenais-Desmarais et Savoie, 2012) et reflètent l'épanouissement dans le travail, le sentiment de compétence au travail et la reconnaissance perçue au travail. En général, il semble y avoir une baisse dans ces scores suivant la formation. Cette baisse pourrait être, par exemple, un symptôme de la période de l'année quand les sondages sont effectués, c'est-à-dire au début de l'année académique (automne) et à la fin de l'hiver, des périodes qui pourraient être associés à différent niveau de stress et de fatigue ou d'autres facteurs externes non captés par les données. Encore une fois, rappelons que la faible taille d'échantillon ne nous permet pas de tirer des conclusions claires pour l'instant.

De leur côté, les données qualitatives offrent un portrait plutôt positif quant à la prise en charge de sa santé mentale. En effet, lors des groupes de discussion, un grand nombre d'éducatrices, superviseures et directrices de centre mentionnent avoir mené des démarches intentionnelles afin d'assurer leur propre bien-être pendant ou suite à la formation. Plusieurs indiquent avoir modifier leur espace de travail, en ajoutant des objets de décoration ou autres éléments qui permettaient d'ajouter « plus de vie » comme l'a mentionné une participante qui a installé un aquarium dans son bureau après qu'elle a pris conscience, grâce à la formation, qu'il était important qu'elle prenne soin d'elle-même. D'autres participantes indiquent avoir ajouté des photos, des coloriages des enfants, des objets personnels ou encore des plantes, comme le souligne cette superviseure :

« Après la première rencontre, je m'étais dit, en tant que superviseure, on donne, on donne, on donne aux autres. Puis j'ai dit, moi, en tout cas, si vous avez vu mon bureau, il y avait pas grand chose. C'est que après cette rencontre-là, je suis allé m'acheter une plante, puis j'ai apporté un cadre de chez moi d'une photo de mon mariage, puis j'ai mis comme des belles choses sur le mur. Là, vous le voyez pas, mais c'est ici. J'ai dit moi, j'ai besoin d'un bel espace aussi, pour me sentir bien, puis je l'ai fait, je suis très contente. » (Superviseure)

Une éducatrice a aussi mentionné une plus grande ouverture à parler de sa santé mentale, à partager avec les collègues si jamais quelque chose n'allait pas, afin de recevoir du soutien ou même simplement d'avoir une personne qui l'écoute.

« La formation m'a fait réaliser qu'il ne faut pas craindre de dire à ses collègues que ça ne va pas bien aujourd'hui ou qu'il se passe quelque chose de difficile à la maison ou dans notre vie. De même, quand les enfants arrivent au service de garde, demander comment son matin était est important. Je suis de nature plus gênée, mais la formation m'a poussé à essayer de parler plus avec les parents et de m'ouvrir plus avec mes collègues. » (Éducatrice)

f. Dans quelle mesure le programme de formation facilite, à travers le suivi par les leaders pédagogiques, le transfert des connaissances acquises lors des formations en pratiques sur le terrain ?

Nous avons déjà établi de façon exploratoire que la formation a favorisé le transfert des connaissances des éducatrices dans leur pratique professionnelle. Une section du sondage porte sur l'auto-efficacité du personnel éducateur (c.-à-d. leur niveau de confiance) et leur capacité à appliquer différents concepts et pratiques de développement socioémotionnel avec les jeunes. En moyenne, 99 % des éducatrices se disent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » qu'elles se sentent plus outillées et confiantes suivant la formation, une augmentation de 13 points de pourcentage contrairement à la mesure capturée avant la formation (86 %). De plus, 58 %

indiquaient qu'elles étaient maintenant « tout à fait d'accord » avec l'ensemble des énoncés sur l'auto-efficacité contrairement à 37 % avant la formation, une augmentation de 21 points de pourcentage. Les éducatrices se sentaient particulièrement plus confiantes dans leur capacité à :

- Aider les enfants à reconnaître les sources de stress et de les réduire pour aider l'enfant.
- Répondre aux questions des familles sur la santé mentale et le bien-être.
- Encourager les familles à soutenir le développement socioémotionnel de leur enfant.
- Aider les enfants et leurs familles à avoir accès ou utiliser les services d'appui en promotion de la santé mentale en français dans la région.

C'est quatre items ont enregistré une hausse de 29 points de pourcentage chaque dans la proportion de participantes indiquant être « d'accord » ou « tout à fait d'accord ».

Selon les participantes, ce transfert vers la pratique des connaissances a été facilité par plusieurs aspects de la formation ou les stratégies mises en place dans les centres par les superviseuses et/ou directrices. Notons par exemple les mini-devoirs, que plusieurs participantes ont soulignés comme ayant fortement contribué à rendre pratiques les connaissances accumulées.

« Ce que j'appréciais, c'est lorsqu'on nous donnait comme un mini devoir. Donc on nous avait dit pendant une journée entière, écrivez chaque fois que vous dirigez un enfant, que vous le corrigez ou que vous connectez avec. C'était une prise de conscience de réaliser combien de fois on dit une certaine chose. Du coup, on a une certaine approche, mais en ayant le devoir, le faire, que ce soit en équipe où individuellement, puis ensuite de revenir à la prochaine rencontre, puis de devoir le dire au groupe, je trouvais que c'était vraiment gagnant comme façon de procéder. » (Superviseure)

QUESTION 2

Quels sont les facteurs contributifs (ex. organisationnels et individuels) favorisant une mise en œuvre adéquate de la formation et des résultats optimaux pour le personnel éducateur ?

Lors des groupes de discussion avec les éducatrices, les superviseuses et directrices et également avec les facilitatrices, plusieurs éléments organisationnels et individuels ont été soulignés comme contribuant ou pouvant contribuer à une mise en œuvre adéquate de la formation ou à l'atteinte de résultats optimaux pour le personnel éducateur.

Facteurs contribuant à une mise en œuvre adéquate

En ce qui a trait à la mise en œuvre de la formation, la programmation des activités ainsi que l'alternance entre présentiel et virtuel ont été soulignées.

La combinaison du présentiel et du virtuel

La combinaison du présentiel-virtuel était particulièrement appréciée, car le présentiel a permis « d'avoir des interactions » avec les autres participantes et « de créer des liens » dès le début, comme le soulignent les participantes et les facilitatrices, et d'en bénéficier tout au long des sept séances virtuelles suivantes. Les participantes étaient toutes contentes de se réunir à nouveau en présentiel pour la dernière activité de la formation. Les facilitatrices et les participantes à la formation soulignent qu'il est plus facile de participer activement aux rencontres en présentiel qu'en virtuel, mais que la combinaison des deux était une solution gagnante. Selon ces dernières, **il serait pertinent de maintenir cette combinaison de présentiel-virtuel**, afin de favoriser l'atteinte de meilleurs résultats.

Participation limitée certaines activités

Néanmoins, les participantes sont restées mitigées quant à la programmation des activités. Celles dont les activités avaient lieu le matin étaient préoccupées que toutes les éducatrices du centre ne puissent pas participer, en raison du fait que certaines devaient rester dans le centre pour s'occuper des enfants.

« Nos formations étaient en matinée, c'était plutôt bien. Mais à cause du manque de personnel, j'étais la seule à assister, parce qu'on avait besoin du personnel en poste. » (Superviseure)

Pour celles dont les rencontres se tenaient en après-midi, le défi était le fait qu'elles aussi étaient des parents, et devaient rentrer à la fin de la journée pour s'occuper de leurs enfants.

Les facilitatrices mentionnent être dans une réflexion sur la meilleure programmation possible, en tenant compte des enjeux de main-d'œuvre qui existent sur le marché, et le besoin de **créer une programmation qui tient compte des besoins du centre en main-d'œuvre, de la charge de travail des éducatrices et des ressources disponibles**.

« On planifie actuellement et on fait le recrutement, mais on a eu une demande de modifier le format par une directrice d'un centre qui trouve que c'est beaucoup et qu'il faut ajuster pour ne pas que ça épuise le personnel déjà épuisé. Il faudrait peut-être rajuster le format pour que ce soit flexible pour répondre aux besoins des centres. » (Facilitatrices)

Facteurs contribuant à l'atteinte de résultats optimaux

Pour ce qui est de l'atteinte de résultats optimaux pour le personnel éducateur, les éducatrices, superviseuses et directrices de centre soulignent le climat organisationnel et l'approche d'enseignement comme facteurs contributifs.

Le climat organisationnel

Parlant du climat organisationnel, les éducatrices, superviseuses et directrices de centre révèlent que la formation a donné lieu à **un nouvel engouement pour la collaboration** et le **partage de ressources entre les éducatrices**, ce qui pourrait contribuer à atteindre les résultats visés par la formation.

Pour les centres où ce ne sont pas toutes les éducatrices qui ont participé à la formation, celles qui y ont participé initiaient des démarches pour partager avec leurs collègues qui n'y ont pas participé les ressources reçues lors de la formation. Cette démarche était souvent bien reçue dans certains centres, mais pouvait aussi créer des frictions, comme le souligne cette superviseure :

« j'ai une éducatrice qui a participé à toutes les sessions puis à chaque session, elle partait toujours avec nouvelle idée ou une nouvelle réflexion, puis elle voulait apporter ça à ses collègues, alors elle voulait partager; mais question de temps, question de manque d'opportunité, puis le fait que eux n'ont pas participé, elle s'est sentie comme si, des fois, son idée avait pas une valeur assez reconnue parce qu'elle était la seule qui avait cette nouvelle approche-là aux réflexions [...] c'était devenu un petit peu, pas une confrontation, mais c'était un peu comme, j'ai appris ceci hier, puis voici, qu'est-ce que j'ai retenu [...] Mais les autres se sentaient, je pense, peut-être un peu comme bah Oui, t'apporte quelque chose-là, mais on va retourner à ce qu'on faisait avant parce que t'es la seule alors... ». (Superviseure)

Dans les centres où plusieurs éducatrices avaient participé, elles avaient des discussions fréquentes sur comment mettre en œuvre les contenus explorés pendant la formation et se rappelaient mutuellement certaines résolutions prises ou certains apprentissages faits, quand l'occasion se présentait.

« J'ai bien aimé la prise de conscience de mon personnel et plus des moments de réflexion qu'elles avaient parce que quasiment après chaque formation y avait un partage, et puis il y avait comme oh! Mais je me suis reconnue dans tel ou tel cas ». (Superviseure)

Ce constat justifie plusieurs des recommandations faites par les participantes (voir la section réservée aux recommandations), qui considèrent qu'il est important que toutes les éducatrices dans un centre participent à la formation, et non pas juste quelques-unes, afin d'assurer des résultats optimaux. La conjoncture dans le secteur, marquée par une forte pénurie, pourrait cependant constituer un obstacle à la participation de toutes dans les centres.

L'approche d'enseignement

La démarche d'enseignement active et participative adoptée par les facilitatrices est considérée par les participantes comme ayant contribué à mieux s'approprier les contenus de la formation et à les traduire dans la pratique professionnelle. La grande majorité des participantes **apprécient le fait qu'elles pouvaient jouer, rire, pleurer, partager leurs expériences, tout en apprenant**. De plus, elles soulignent le doigté des facilitatrices quant à guider les activités et leur maîtrise du contenu, qui a permis aux participantes d'explorer en profondeur les contenus proposés. Pour la grande majorité des participantes, il faudrait garder une démarche d'enseignement active et participative, car elle le considère comme étant l'un des éléments principaux leur ayant permis de réaliser cet apprentissage.

QUESTION 3

Est-ce que le programme de formation et les actions du Réseau représentent, de façon adéquate, les réalités des sous-groupes d'enfants et familles ayant des besoins ou des caractéristiques différentes ? Quels ajustements sont nécessaires ?

Il est encore un peu tôt après cette première année pour affirmer ou infirmer que la formation ou les activités du Réseau permettent ou non de répondre aux besoins de toutes les familles. En effet, dans le cas de la formation, il fallait « tester » cette nouvelle version en premier lieu afin de vérifier l'aspect universel des apprentissages auprès du personnel éducateur. Dans le cas du Réseau, il est en train de se constituer encore, laissant peu de place à ce type de question d'évaluation. Cela dit, nous avons exploré l'équité à travers les données qualitatives tout au long de l'année.

Le personnel éducateur a affirmé dans l'ensemble que Cultivons l'avenir est une formation « de base » et que les apprentissages s'appliquent à l'ensemble des familles. Elles ont cependant mentionné que plus de place pourraient être fait pour la prise en compte des besoins des familles appartenant à une culture différente et les enfants qui ont des besoins particuliers. Les consultations avec les six experts ont mis en lumière certaines pratiques qui pourraient améliorer l'équité, et qui doivent validées avec l'AFÉSEO sous peu. Les experts consultés occupaient les postes suivants ou appartenaient aux organisations suivantes : Nexus Santé

(approche basée sur les traumatismes), Commission Nationale des parents Francophones, Conseil des écoles publiques de l'est de l'Ontario (milieux de garde en contexte multiculturel), Comptés Unis de Prescott-Russel (conseillère à l'inclusion) et une chercheure spécialisée en pédagogie autochtone qui travaille sur l'apprentissage socioémotionnel.

En résumé, les recommandations qui seront explorées avec l'AFÉSEO portent en priorité sur :

- L'intégration explicite des approches basés sur les traumatismes dans le contenu de la formation.
- Bonifier les outils pédagogiques disponibles qui rendent compte de la pluralité des identités des enfants et leur famille.
- Former et tisser des liens tôt avec les familles nouvellement arrivées au service de garde afin de créer un partenariat parent-éducateur optimal.
- Ajouter des partenaires au Réseau qui ont des liens avec des familles issues de la diversité.

QUESTION 4

Dans quelle mesure le renforcement des collaborations intersectorielles des intervenants francophones principaux en santé mentale en Ontario via le Réseau a-t-il contribué à étendre la portée et l'impact des initiatives visant le développement et le support en matière de promotion en santé mentale santé mentale des enfants dans les services de garde participants ainsi que des jeunes vivant dans la communauté ?

Au cours de la première année, le Réseau a travaillé pour renforcer ses collaborations intersectorielles en impliquant des intervenants clés, franco-ontariens, travaillant dans le domaine de la petite enfance en général. Les premiers résultats transitoires montrent le travail réalisé pour constituer et renforcer le Réseau; deux rencontres ont été réalisées, en novembre 2022 et février 2023. Ces rencontres ont réuni des membres dans quatre domaines différents, la santé, la santé mentale, le secteur de l'éducation et des intervenants de la petite enfance. Cependant, le Réseau doit continuer à élargir ses collaborations et aussi adopter une plus large perspective d'inclusion et d'équité pour une meilleure représentation des intervenants clés dans le domaine ainsi que la population franco-ontarienne et des familles des communautés visibles.

De plus, sur le plan de collaboration, les membres du réseau ont développé et adopté un plan directeur, dans lequel trois chantiers prioritaires ont été identifiés. Les chantiers sont le développement de ressources pour « soutenir le personnel éducateur dans la communication avec les parents », « faciliter la première transition scolaire et assurer la continuité des services » et de « promouvoir et développer l'environnement physique sain pour le développement des enfants ». Trois groupes de travail, un sur chacun de trois chantiers, ont été également mis sur pied et des règles de fonctionnement ont été adoptées. Le Réseau a aussi mis en place un fichier commun pour le partage de ressources. Ce partage permettra une meilleure utilisation des ressources entre ses membres et les institutions qu'ils représentent.

Pour l'année 2023-24, les activités du Réseau porteront sur un deuxième domaine d'action, « se représenter et influencer », notamment pour entendre la portée et l'impact de ses futures initiatives. Les activités incluront la production d'intermédiaires, comme des plans de travail, projets, des activités communes et des actions d'influence comme l'introduction d'intermédiaires dans d'autres réseaux.

Pour l'année 2023-24, SRDC a fait certaines recommandations sur le Réseau. D'une part, il faut continuer à renforcer la capacité du Réseau en invitant d'autres intervenants clés du domaine de la petite enfance et aussi pour avoir une meilleure représentation de la population franco-ontarienne, notamment celle des familles immigrantes et des communautés francophones en Ontario. D'autre part, il est important que le Réseau étende sa portée et influence à travers des initiatives pouvant avoir une influence et impact sur le secteur. Ces activités peuvent inclure la production d'intermédiaires, comme des plans de travail, projets et des prises de notes communes ainsi l'introduction d'intermédiaires ou de collaboration avec d'autres réseaux.

RÉTROACTIONS SUR LA FORMATION CULTIVONS L'AVENIR

Cette section se base également sur les données des entrevues avec les différentes catégories de participantes à savoir les éducatrices, les superviseuses et directrices de centre et les facilitatrices. Elle donne un aperçu des perceptions de ces dernières quant au contenu de la formation et son format, et présente les suggestions formulées par ces participantes pour améliorer la formation cultivons l'avenir ainsi que la collecte des données au sein du programme.

CONTENU DE LA FORMATION

De façon générale, la grande majorité des participantes aux groupes de discussion ont apprécié la formation et les contenus présentés. Quelques-unes mentionnent avoir fait de nouvelles

connaissances, tandis que la quasi-totalité des participantes soutient que les contenus couverts leur ont permis de se remémorer les connaissances qu'elles avaient acquises antérieurement, mais dont elle ne se servaient pas dans leur pratique professionnelle, ou dont elles ne se souvenaient plus. Pour accompagner dans le processus d'apprentissage alors que les participantes avaient déjà de bonnes fondations théoriques, les facilitatrices mentionnent avoir orienté les contenus de façon à les intégrer dans la réalité professionnelle des participants, et les aider à voir comment ces savoirs peuvent être actionnés quotidiennement.

« On s'est basé sur ce qu'on a entendu et vu dans les centres pour amener le personnel à réfléchir et à trouver les solutions. » (Facilitatrice)

Plusieurs activités proposées pendant la formation ont eu un effet particulier sur les participantes, en ***l'occurrence le jeu du cerveau et le pouvoir des mots, dont l'impact positif est rapporté par toutes les participantes***. Le fait d'amener les participantes à réfléchir également à leur propre santé mentale, le fait de partager les expériences de chacune et d'apprendre les unes des autres, et le fait que la formation soit participative et non magistrale sont aussi des aspects de la formation qui sont mentionnés par plusieurs participantes comme ayant été bénéfiques.

« Mais qu'est-ce que je pense qui a vraiment fonctionné, c'est qu'on avait toujours la chance de partager. C'était pas comme eux qui étaient là devant nous, juste à présenter quelque chose. C'était comme elle envoyait lancer une vidéo ou quelque chose pour nous faire penser. Et après ça, on réfléchissait ensemble, puis c'est là que sortait, les prises de conscience. Cette façon-là, je pense que c'est ça qui a apporté; c'était pas juste le matériel qui nous engageait. » (Superviseure)

RÉTROACTIONS SUR LE FORMAT DE CULTIVONS L'AVENIR

Les éducatrices, superviseures et directrices de centre mentionnent en général une satisfaction avec l'organisation des activités. Selon plusieurs participantes, les activités étaient harmonieuses et présentées avec un débit qui favorisait l'apprentissage.

Une grande majorité a également exprimé une satisfaction quant au fait d'offrir les activités en présentiel et en ligne. Selon une éducatrice, *« être capable de jumeler le présentiel et le virtuel a fait une grosse différence »*.

Le présentiel était particulièrement apprécié, car il a permis *« d'avoir des interactions »* avec les autres participantes et *« de créer des liens »*, comme le soulignent les participantes et les facilitatrices. Il est possible que ces perceptions soient influencées par la pandémie de Covid-19, qui a réduit les possibilités d'interactions sociales en présentiel. Les facilitatrices et les participantes à la formation soulignent également le fait que la formation en présentiel a favorisé

l'apprentissage, car les participantes étaient plus impliquées en présentiel, ce qui permettait d'explorer en profondeur les capsules théoriques acheminées en vidéo aux participantes. Les participantes soulignent également l'occasion de s'amuser, au travers des jeux proposés en présentiel, comme ayant contribué à leur apprentissage.

Néanmoins, les participantes restent mitigées quant à l'horaire de la rencontre. Celles dont les activités avaient lieu le matin étaient préoccupées que toutes les éducatrices du centre ne pouvaient pas participer, en raison du fait que certaines devaient rester dans le centre pour s'occuper des enfants.

« Nos formations étaient en matinée, c'était plutôt bien. Mais à cause du manque de personnel, j'étais la seule à assister, parce qu'on avait besoin du personnel en poste. » (Superviseure)

Pour celles dont les rencontres se tenaient en après-midi, le défi était le fait qu'elles aussi étaient des parents, et devaient rentrer à la fin de la journée pour s'occuper de leurs enfants.

Les facilitatrices mentionnent être dans une réflexion sur la meilleure programmation possible, afin de contrer ce défi.

« On planifie actuellement et on fait le recrutement, mais on a eu une demande de modifier le format par une directrice d'un centre qui trouve que c'est beaucoup et qu'il faut ajuster pour ne pas que ça épuise le personnel déjà épuisé. Il faudrait peut-être rajuster le format pour que ce soit flexible pour répondre aux besoins des centres. » (Facilitatrices)

SUGGESTIONS D'AMÉLIORATION

Plusieurs suggestions ont été formulées par les participantes. Certaines d'entre elles concernaient le contenu ou le format de Cultivons l'avenir, quand les autres étaient reliées à l'aspect recherche du projet spécifiquement. Nous les avons regroupées dans le tableau ci-dessous, afin d'en faciliter la lecture.

Tableau 1 Sommaire des suggestions d'amélioration de la formation

	ÉDUCATRICES	SUPERVISEURES ET DIRECTRICES	FACILITATRICES
Contenu de la formation	<ul style="list-style-type: none"> Faire des synthèses des formations et les rendre disponibles pour les éducatrices afin qu'elles puissent l'avoir à porter de main Avoir des banques de ressources comme des chansons ou du matériel pour inclure les enfants. Donner des exemples/banques de mots qui peuvent être utilisés avec les enfants dans les interactions. 	<ul style="list-style-type: none"> Offrir des formations de suivi qui abordent des thématiques spécifiques tel que comment reconnaître les besoins uniques de chaque enfant et les adresser. Faire un sondage sur les difficultés que les éducatrices rencontrent dans les centres et offrir des contenus de formation qui répondent à ces besoins-là spécifiquement. Offrir des formations aux parents, principalement ceux nouvellement arrivés au Canada, afin de les aider à mieux s'intégrer Avoir des ressources qui peuvent être distribuées dans les centres pour rappeler les contenus aux éducatrices et partager des ressources. Avoir des ressources qu'on peut donner aux parents comme brise-glace afin de commencer des discussions avec eux. Faire des vidéos pour donner des exemples de pratiques gagnantes que les éducatrices peuvent intégrer dans leur pratique professionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Inclure des contenus sur comment les superviseures peuvent accompagner leur personnel, et encourager leur utilisation Insister sur les volets de formation qui n'ont pas été clairs, par exemple la reconnaissance des émotions, que les éducatrices ont semblé ne pas s'en être complètement approprié.
Organisation de la formation	<ul style="list-style-type: none"> Choisir un horaire qui permet une meilleure participation de toutes Créer un blog ou les éducatrices peuvent échanger 	<ul style="list-style-type: none"> Organiser les rencontres à des moments qui permettent une participation optimale de toutes les équipes Corriger les défis de connexion avec MAPPE, plusieurs n'ont pas participé aux formations parce 	<ul style="list-style-type: none"> Réorganisé l'horaire de la formation pour diminuer la fréquence des rencontres tout en gardant le contenu Par exemple : Rencontre initiale en virtuel, présenté consentement, sondage préformation et activités

sur leurs pratiques, se poser des questions et apprendre les unes des autres.

qu'elles rencontraient des difficultés à se connecter.

- S'assurer que les équipes entières dans les centres participent à la formation afin d'assurer que les connaissances sont communes à toutes les éducatrices, ce qui facilite la collaboration et la mise en œuvre de ces connaissances.
- Trouver des incitatifs permettant de susciter l'intérêt des éducatrices pour la formation et encourager leur participation.
- Offrir des rencontres de mise à niveau deux fois l'an afin de conserver les acquis.
- Offrir des formations de 3h au lieu de 2h.

initiales. Un samedi en présentiel de 9 h à 15 h la formation 1, la CAP 1, la formation 2 suivi de la CAP 3 en virtuel. Un deuxième samedi en présentiel pour la formation 3, la CAP 3 et la formation 4, encore une fois suivi de la CAP 4 virtuel.

**Collecte des données
dans le projet**

- Utiliser un code QR pour inviter les participants à compléter le sondage; dans ce cas, on pourrait aussi avoir des iPads de disponible pour faciliter la participation
- Offrir des incitatifs à la fin du sondage pour encourager la participation

ANNEXE A : PLAN D'ÉVALUATION ET MODÈLE LOGIQUE

Question à l'étude	Résultats attendus	Méthode de mesure	Collecte de données et calendrier
<p>Question 1</p> <p>Dans quelle mesure le programme de formation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ affecte-t-il les connaissances du personnel éducateur sur la promotion de la santé mentale en petite enfance et le développement socioémotionnel des enfants ; ▪ entraîne-t-il des changements ultérieurs dans les pratiques du personnel favorisant le développement de ces compétences et l'identification de problématiques potentielles; ▪ modifie-t-il la fréquence/qualité des interactions avec les parents ; ▪ influence-t-il la prise en charge des familles dont les enfants ont des besoins identifiés ; ▪ fait prendre conscience au personnel éducateur de l'importance de leur propre santé mentale en tant que facteur contributif au bon développement socioémotionnel des enfants ; et ▪ facilite, à travers le suivi par les leaders pédagogiques, le transfert des 	<p>Proximaux</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Meilleures connaissances et plus de ressources offertes au personnel éducateur ▪ Mise en œuvre de meilleures pratiques auprès des enfants ▪ Utilisation fréquente d'outils de communication avec les parents sur les habilités socioémotionnelles de leurs enfants ▪ Un environnement de travail plus propice au maintien d'une bonne santé mentale du personnel éducateur <p>Distaux</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Gains des enfants dans leurs habiletés socioaffectives ▪ Reconnaissance et aiguillage précoces vers les services pour les enfants requérant un support particulier 	<p>Données qualitatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Groupes de discussion avec les participants au programme de formation ▪ Groupe de discussion avec les leaders pédagogiques des sites et les directions ▪ Consultations avec l'équipe du projet de l'AFÉSEO (facilitateurs, concepteur du programme de formation, coordonnateur du projet, etc.) <p>Données quantitatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sondage pré/post des éducatrices au programme 	<p>Analyse descriptive et analyse factorielle des données de sondage</p> <p>Échéance : Nov. et Mar. annuellement</p> <p>Analyse thématique des données qualitatives.</p> <p>Analyse ACS+</p> <p>Triangulation des méthodes de collectes et interprétation sommative.</p> <p>Échéance : Mars annuellement</p>

Question à l'étude	Résultats attendus	Méthode de mesure	Collecte de données et calendrier
connaissances acquises lors des formations en pratiques sur le terrain ?			
<p>Question 2</p> <p>Quels sont les facteurs contributifs (ex. organisationnels et individuels) favorisant une mise en œuvre adéquate de la formation et des résultats optimaux pour le personnel éducateur ?</p>	Identique à ceux de la question 1	Identique à celles de la question 1	Identique à celles de la question 1
<p>Question 3</p> <p>Est-ce que le programme de formation et les actions du Réseau représentent, de façon adéquate, les réalités des sous-groupes d'enfants et familles ayant des besoins ou des caractéristiques différentes ? Quels ajustements sont nécessaires ?</p>	<p>Proximaux</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Validation que le contenu du programme respecte et encourage la sécurité culturelle auprès des enfants et du personnel éducateur et le développement identitaire ▪ Calibration du programme en fonction des familles desservies (différents milieux socioéconomiques, interculturels, types de familles, etc.) <p>Distaux</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une plus grande satisfaction du personnel éducateur avec le programme de formation 	<p>Données qualitatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Groupes de discussion avec les participants au programme de formation ▪ Groupe de discussion avec les leaders pédagogiques des sites et les directions ▪ Consultations avec l'équipe du projet de l'AFÉSEO (facilitateurs, concepteur du programme de formation, coordonnateur du projet, etc.) ▪ <i>Entrevues avec des experts</i> ▪ <i>Revue documentaire</i> <p>Données quantitatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sondage pré/post des participants au programme 	<p>Analyse thématique des données qualitatives.</p> <p>Triangulation des résultats des méthodes de collecte.</p> <p>Échéance : Mars annuellement</p> <p>Analyse thématique des données qualitatives suite aux entrevues avec les experts</p> <p>Échéance : Février 2023</p>
<p>Question 4</p> <p>Dans quelle mesure le renforcement des collaborations intersectorielles des intervenants francophones principaux en santé mentale en Ontario via le Réseau a-t-il contribué à étendre la portée et l'impact des initiatives visant le développement et le</p>	<p>Exemples de résultats transitoires :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Développement de priorités communes ▪ Établissement et amélioration des processus de collaboration ▪ Plus grand pouvoir d'agir collectif 	<p>Données qualitatives :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Outil d'appréciation des effets de l'action intersectorielle : (p. ex. adoption de structures et de règles, résolution de controverses, alignement d'intérêts, captation des ressources) 	<p>Théories du changement pour établir des inférences causales.</p> <p>Analyse thématique des données qualitatives.</p> <p>Triangulation des résultats des méthodes de collecte.</p> <p>Échéance : Mars annuellement</p>

Question à l'étude	Résultats attendus	Méthode de mesure	Collecte de données et calendrier
support en matière de promotion en santé mentale santé mentale des enfants dans les services de garde participants ainsi que des jeunes vivant dans la communauté ?	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Augmentation du nombre de ressources offerte à travers le Réseau et minimisation du dédoublement de ressources 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevues avec l'équipe du projet de l'AFÉSEO (facilitateurs, concepteur du programme de formation, coordonnateur du projet, etc.) 	



Cultivons l'avenir – Modèle logique

Une initiative des services à l'enfance qui rallient tous les milieux de vie pour promouvoir la santé mentale et supporter les enfants et leurs familles !



ANNEXE B : RÉSULTATS QUANTITATIFS

Tableau 2 Résumé des réponses aux sondages effectués avant et après la formation Cultivons l'avenir (échantillon constant, n=14)

	Meilleure réponse possible			Ensemble des réponses positives		
	Pré	Post	Diff.	Pré	Post	Diff.
Auto-évaluation des connaissances en promotion de la santé mentale infantile	« Élevé »			« Moyennement élevé » ou « élevé »		
Tout d'abord, comment qualifieriez-vous votre niveau de connaissance						
En promotion de la santé mentale saine chez les jeunes enfants ?	0%	0%	0%	36%	79%	43%
Sur les déterminants sociaux influençant la santé mentale des jeunes enfants ?	7%	7%	0%	43%	71%	29%
Sur le développement des habiletés socioémotionnelles des jeunes enfants ?	0%	15%	15%	43%	92%	49%
Sur le rôle que les éducatrices peuvent jouer dans le développement socioémotionnel des jeunes enfants ?	21%	33%	12%	57%	92%	35%
Sur les pratiques favorisant le développement socioémotionnel de jeunes enfants ?	7%	21%	14%	43%	86%	43%
Auto-évaluation : score composite	7%	15%	8%	44%	84%	39%
Perspectives et biais en santé mentale infantile	« Pas du tout d'accord »			« Pas du tout d'accord » ou « Pas d'accord »		
On ne peut pas être en bonne santé mentale si on a une maladie mentale.*	29%	7%	-21%	57%	43%	-14%
On peut contrôler ses actions, mais non ses sentiments ou ses émotions.*	14%	7%	-7%	50%	43%	-7%
Les enfants ne vivent pas les mêmes problèmes en santé mentale que les adultes.*	7%	21%	14%	79%	57%	-21%
La génétique influence plus le développement du cerveau que les expériences en bas âge.*	7%	36%	29%	43%	64%	21%
Un enfant qui a un lien d'attachement significatif est en bonne santé mentale.*	21%	0%	-21%	64%	29%	-36%
	« Tout à fait d'accord »			« D'accord » ou « tout à fait d'accord »		
Les mauvaises habiletés parentales causent des problèmes en santé mentale chez l'enfant.	21%	21%	0%	79%	86%	7%
Le personnel éducatif en petite enfance peut faire une différence dans les habiletés socioémotionnelles des enfants, peu importe le milieu familial.	43%	57%	14%	100%	93%	-7%
Tout le personnel éducateur devrait être formé sur comment développer les habiletés socioémotionnelles des enfants.	57%	71%	14%	93%	100%	7%
Provenir d'une famille à faible revenu peut être un déterminant de la santé qui influence la santé mentale de l'enfant.	7%	21%	14%	64%	64%	0%
Les enfants qui reconnaissent leurs émotions ont une meilleure santé mentale.	14%	43%	29%	71%	86%	14%
Les enfants réagissent différemment que les adultes au stress.	14%	43%	29%	57%	71%	14%
Les enfants compétents socialement et émotionnellement apprennent davantage à l'école.	0%	50%	50%	57%	86%	29%
Connaissances et biais : score composite	20%	32%	12%	68%	68%	1%
Auto-efficacité du personnel éducateur	« Tout à fait d'accord »			« D'accord » ou « tout à fait d'accord »		

	Meilleure réponse possible			Ensemble des réponses positives		
	Pré	Post	Diff.	Pré	Post	Diff.
Je suis confiante dans ma capacité à						
Aider les enfants à prendre conscience de leurs émotions.	43%	79%	36%	100%	100%	0%
Aider les enfants à prendre conscience des pensées et des émotions des autres (enfants et adultes).	29%	57%	29%	93%	100%	7%
Aider les enfants à reconnaître et nommer les émotions qu'ils vivent.	43%	71%	29%	100%	100%	0%
Aider les enfants à prendre conscience des effets des émotions sur leurs corps.	36%	71%	36%	86%	93%	7%
Aider les enfants en servant de modèle et nommer mes propres émotions et démontrer comment les exprimer.	36%	64%	29%	93%	100%	7%
Aider les enfants à reconnaître les sources de stress et de les réduire pour aider l'enfant.	36%	57%	21%	71%	100%	29%
Donner le temps et l'espace pour permettre aux enfants de résoudre leurs conflits.	43%	57%	14%	100%	100%	0%
Encourager les enfants à faire des choix.	57%	64%	7%	100%	100%	0%
Développer la capacité des enfants d'établir des relations saines avec les autres (enfants et adultes).	43%	57%	14%	93%	100%	7%
Reconnaître les premiers signes de difficultés socioaffectives chez un enfant.	36%	50%	14%	86%	100%	14%
Offrir un environnement qui soutient le développement des habiletés socioémotionnelles des enfants.	29%	57%	29%	86%	100%	14%
Expliquer aux familles ce que sont les habiletés socioémotionnelles et leur importance pour la santé mentale positive de leur enfant.	29%	43%	14%	71%	93%	21%
Répondre aux questions des familles sur la santé mentale et le bien-être.	29%	43%	14%	64%	93%	29%
Encourager les familles à soutenir le développement socioémotionnel de leur enfant.	43%	50%	7%	71%	100%	29%
Aider les enfants et leurs familles à avoir accès ou utiliser les services d'appui en promotion de la santé mentale en français dans la région.	29%	50%	21%	71%	100%	29%
Capacité : score composite	37%	58%	21%	86%	99%	13%
Pratiques de développement socioémotionnel	« Presque tous les jours ou tous les jours »			« 2-3 fois par semaine » ou « presque tous les jours ou tous les jours »		
Utiliser l'environnement physique comme moyen pour soutenir le développement socioémotionnel des enfants.	57%	57%	0%	79%	93%	14%
Offrir un horaire flexible pour répondre aux besoins socioémotionnels des enfants.	64%	86%	21%	86%	93%	7%
Utiliser du renforcement positif et des mots encourageants pour soutenir les enfants.	86%	86%	0%	100%	100%	0%
Raconter des histoires aux enfants qui soutiennent leur développement socioémotionnel selon leur besoin.	36%	29%	-7%	57%	71%	14%
Remarquer, nommer et accompagner chaque enfant à travers une gamme d'émotions.	64%	50%	-14%	79%	86%	7%
Accompagner les enfants à faire des choix pour résoudre leurs défis ou simplement prendre des décisions.	79%	64%	-14%	93%	86%	-7%
Observer attentivement l'enfant lors d'un comportement problématique pour identifier les sources de stress.	57%	64%	7%	93%	93%	0%
Modéliser la gestion de nos propres émotions en les nommant et les rendant accessibles (p. ex. je suis vraiment déçu d'avoir perdu ce match).	71%	43%	-29%	86%	86%	0%
Utilisez des aides visuelles ou des pictogrammes pour soutenir le développement socioémotionnel.	43%	50%	7%	57%	57%	0%
Modéliser des techniques de réduction du stress au quotidien (p. ex., respiration profonde, observer avec nos 5 sens, technique de yoga) pour les aider à s'autoréguler.	50%	36%	-14%	64%	79%	14%
Aider les enfants à identifier et à choisir des solutions aux problèmes auxquels ils sont confrontés.	64%	57%	-7%	79%	79%	0%
Observer les indices de développement social et affectif/émotionnel autant que les autres sphères du développement de l'enfant (physique, cognitif, langagier).	50%	50%	0%	64%	93%	29%
Pratique de développement socioémotionnel : score composite	60%	56%	-4%	78%	85%	7%
Stratégies ciblées et dépistage précoce	« Tout à fait d'accord »			« D'accord » ou « tout à fait d'accord »		
Mon organisation a des stratégies en place pour identifier si les enfants ont ou non des difficultés socioémotionnelles.	29%	29%	0%	64%	71%	7%

	Meilleure réponse possible			Ensemble des réponses positives		
	Pré	Post	Diff.	Pré	Post	Diff.
Mon organisation a des politiques en place pour appuyer les enfants vivant des difficultés socioémotionnelles.	29%	29%	0%	64%	64%	0%
Mon organisation a des procédures pour référer les enfants vivant des difficultés socioémotionnelles à l'externe.	36%	29%	-7%	71%	86%	14%
J'ai accès en temps utile à des services de soutien interne en français (ex., psychologue, travailleur social, conseillère pédagogique) si un enfant a des difficultés socioémotionnelles (« drapeau rouge » ou selon les indices de développement).	14%	21%	7%	50%	79%	29%
J'ai du soutien ou les ressources nécessaires pour aviser les familles de l'importance d'intervenir rapidement si leur enfant vit des difficultés socioémotionnelles qui nécessitent un suivi de leur part.	29%	14%	-14%	64%	79%	14%
Organisation : score composite	27%	24%	-3%	63%	76%	13%
Communication avec les parents	« Presque tous les jours ou tous les jours »			« 2-3 fois par semaine » ou « presque tous les jours »		
Je communique aux parents les défis et bons coups quant à la gestion des émotions de leur enfant.	57%	50%	-7%	79%	79%	0%
Je suggère aux parents des moyens pour aider leur enfant s'il ou elle vit des difficultés socioémotionnelles.	29%	50%	21%	50%	57%	7%
Je suggère aux parents des stratégies à faire ou des ressources encourageant le développement socioémotionnel de leur enfant.	21%	36%	14%	50%	50%	0%
Communication avec les parents : score composite	36%	45%	10%	60%	62%	2%
Bien-être au travail	« Tout à fait d'accord »			« D'accord » ou « tout à fait d'accord »		
Épanouissement dans le travail	46%	28%	-18%	64%	64%	0%
Sentiment de compétence au travail	54%	33%	-21%	86%	79%	-7%
Reconnaissance perçue au travail	54%	33%	-21%	86%	57%	-29%

* Codification inversée.

OTTAWA • VANCOUVER • CALGARY • HALIFAX

HAMILTON • MONTRÉAL • REGINA

ST. JOHN'S • TORONTO • WINNIPEG

www.srdc.org • 1 866 896 7732 • info@srdc.org