

Cultivons l'avenir- Phase II

Rapport annuel
d'évaluation 2023-24



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

TABLE DES MATIÈRES	I
INTRODUCTION	2
SOMMAIRE DE LA MISE EN ŒUVRE	3
MÉTHODOLOGIE	4
Collecte de données	5
Analyse des données	9
DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON	11
Profil des participants au Réseau	14
RÉSULTATS	15
Question de recherche 1	15
Question de recherche 2	33
Question de recherche 3	36
Question de recherche 4	37
Question de recherche 5	41
CONCLUSION	43
ANNEXE A : RÉSULTATS DE L'ANALYSE DU SONDAGE (PRÉ-POST)	44
ANNEXE B : THÉORIE DU CHANGEMENT	50
ANNEXE C : MODÈLE LOGIQUE	51

INTRODUCTION

Ce rapport d'évaluation récapitule les activités de recherche menées par la Société de recherche sociale appliquée (SRSA) entre mai 2023 et avril 2024. Il inclut l'évaluation annuelle du programme de formation dédié au personnel éducateur et une consultation auprès des parties prenantes internes et externes à l'AFÉSEO afin de recueillir leurs perspectives et approches sur l'amélioration et l'élargissement du projet. De plus, le rapport inclut une revue des progrès accomplis par le Réseau provincial de promotion de la santé mentale en petite enfance francophone (le Réseau).

Le rapport utilise la même structure que le plan d'évaluation en annexe 2, informé par le modèle logique et la théorie du changement de l'intervention (annexes A et B). Pour une revue complète des méthodes utilisées, se référer au Plan d'évaluation détaillé soumis en décembre 2022.

SOMMAIRE DE LA MISE EN ŒUVRE

La formation a été offerte à cinq reprises au cours de l'année, pour trois cohortes distinctes :

- Cohorte printemps/été 2023
 - un groupe a reçu la formation entre avril et octobre (9 rencontres : 2 en personnes et 7 en ligne)
- Cohorte automne 2023
 - deux groupes ont reçu la formation entre septembre et novembre (3 rencontres en personne) et
 - un groupe a reçu la formation entre octobre et décembre (3 rencontres en personne)
- Cohorte hiver 2024
 - un groupe a reçu la formation entre janvier et février (3 rencontres en personne)

La première cohorte avait un mode de prestation hybride identique au format de la période de référence précédente, c'est-à-dire une rencontre initiale en personne suivie de sept rencontres virtuelles (environ une aux deux semaines) et une rencontre finale en personne.

En effet, les rétroactions de l'année dernière mentionnaient : 1) les difficultés associées à la durée de la formation sur autant de semaines, 2) la présence d'enfants dans la même salle (dans certains cas), 3) le mode de prestation en ligne moins favorable aux échanges riches et 4) au manque de personnel disponible pour couvrir les tâches des participantes. L'AFÉSÉO a donc testé un nouveau format en offrant la formation sur trois samedis (en général, un samedi sur deux) pour 1) limiter les distractions des participantes, 2) réduire le nombre de semaines requises pour compléter la formation, 3) créer un environnement d'apprentissage en personne plus propice et 4) éviter que les participantes soient remplacées sur le terrain pendant le temps de formation. Ces changements ont été faits après que les sites participants à la cohorte printemps/été 2023 aient été recrutés.

La totalité des changements fait également en sorte que la formation est maintenant plus accessible et attrayante pour les organismes sollicités ainsi que pour leurs centres éducatifs. Toutefois, il est important de mentionner que ce ne sont pas tous les organismes qui aient offert une rémunération aux participantes de leurs centres éducatifs pour ces samedis de formation. En fait, pendant les cohortes automne/hiver, il semble que la moitié des organismes compensait le temps de leurs employés durant la formation (cette décision est prise au niveau de l'organisme et non au niveau du centre éducatif).

MÉTHODOLOGIE

Tel qu'explicité dans le plan d'évaluation, la SRSA utilise un devis de recherche mixte simultanément intégrant des données qualitatives et quantitatives pour évaluer les effets proximaux de la formation Cultivons l'avenir et de ceux associés au Réseau. En l'absence d'un groupe de comparaison, nous avons adopté une stratégie d'évaluation basée sur la théorie (et utilisant un devis avant-après pour analyser les effets de la formation spécifiquement). Ainsi, nous portons une attention considérable au contexte en captant toutes les données disponibles sur la formation sur le bien-être des enfants et du personnel ainsi que les facteurs contributifs détaillés dans la théorie du changement. De plus, nous documentons les mécanismes de causalité qui expliquent les effets constatés, et excluons les explications alternatives à ces effets.

Les questions de recherche sont les suivantes :

1. 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 ;
 - 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/superviseuses, le transfert des connaissances acquises lors des formations en pratiques sur le terrain ?
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 ?

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 ?
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 de la santé mentale des enfants dans les services de garde participants ainsi que des jeunes vivant dans la communauté ?

Nous ajoutons une nouvelle question d'évaluation cette année portant sur mise à l'échelle ainsi que la pérennité de la formation. Quoiqu'abordée dans ce rapport, la question sera étudiée davantage lors des deux prochaines années de mise en œuvre.

COLLECTE DE DONNÉES

Sondage

Procédures d'administration et gestion des données

Les sondages (d'une durée de 15 à 20 minutes) effectués avant et après la formation sont recueillis à l'aide de la plateforme en ligne Qualtrics. Les sondages sont partagés avec les participantes lors de la première et dernière rencontre par les facilitatrices à l'aide d'un code QR pour qu'elles puissent le compléter sur place avec leurs propres appareils électroniques (habituellement leurs téléphones). Les deux sondages incluent des informations permettant leur jumelage afin de capter les changements au niveau individuel. Avant la destruction des données originales sur Qualtrics, elles sont téléchargées sur les serveurs sécurisés de SRSA et anonymisées.

Le document clé contenant les identifiants des participantes et leurs pseudonymes est conservé et crypté par la SRSA et n'est utilisé que pour ajouter les données de l'AFÉSEO sur les présences lors des formations. Les données sont également empilées sur les données des cohortes et des années précédentes dans le but de construire une base unique pour l'ensemble des participants à la formation Cultivons l'avenir.

Contenu

Les sondages contiennent des questions démographiques et professionnelles, ainsi que plusieurs séries de questions portant sur l'auto-évaluation de leur connaissance sur la promotion de la

santé mentale, le développement socioémotionnel des enfant, leurs perspectives et attitude envers ce sujet, sur leur auto-efficacité, les pratiques en lien avec le développement socioémotionnel utilisées, les stratégies ciblées et le dépistage précoce des enfants ayant des besoins identifiés, la communication avec les parents et le bien-être au travail. Pour éviter toute confusion, le sondage a été clarifié afin d'ajouter des exemples de certificat ou diplôme de métiers (p. ex. coiffeuse, soudeuse, boulangère, et machiniste). Ce problème n'est pas apparu lors de la première année peut-être parce que la plupart des participantes avaient fait leurs études au Canada.

Données administratives des sites

Depuis avril 2023, les données administratives des sites sont recueillies sous forme agrégée et pourraient être éventuellement utilisées pour les analyses quantitatives, en lien avec la mise en œuvre, le contexte et les effets observés sur le personnel éducateur. Le formulaire distribué dans les sites inclut de l'information sur :

- L'adresse et la région;
- Le nombre d'employés total, le nombre d'employés faisant partie du personnel éducateur, le nombre de superviseuses et gestionnaires, ainsi que le nombre de bénévoles;
- Les types de services offerts (service de garde agréé, centre On y va, programme parascolaire, etc.);
- Le nombre d'enfants et de familles servis;
- Le nombre d'enfant ayant une place subventionnée;
- Le nombre de familles appartenant aux Premières Nations, ceux les nouveaux arrivants;
- Les enfants identifiés ayant des besoins particuliers.

Mentionnons que l'information sur ces deux derniers rarement recueillis auprès des familles lors de l'inscription, donc l'utilisation de ces dernières dans les analyses est peu probable.

Données qualitatives

Les données qualitatives proviennent de huit groupes de discussion, une entrevue avec une experte, des notes des facilitatrices de la formation, et une observation de site. Pour l'évaluation du Réseau, plusieurs sources de données ont été utilisées, dont les données provenant du « Padlet », développé par l'AFÉSÉO, qui capte les différents échanges entre les participants du

Réseau. Les notes d'observations des rencontres ainsi que des données de base sur les participants actifs et (ceux qui le sont moins) sont aussi analysées.

Groupes de discussion

Tous les groupes de discussion se sont déroulés entre octobre et mars 2024. Ils duraient en moyenne 90 minutes et ont eu lieu en ligne, sur la plateforme zoom. Les groupes de discussion étaient enregistrés, puis transcrits pour l'analyse. Nous avons effectué huit groupes de discussions avec diverses parties prenantes impliquées dans le développement ou la mise en œuvre de la formation. De ces groupes de discussion, cinq étaient avec le personnel éducateur ayant participé à la formation. Les groupes de discussion étaient organisés par cohorte, ce qui permettait de s'assurer que toutes les personnes participant à la discussion avaient la même expérience de formation. Les discussions portaient essentiellement sur leurs expériences en lien avec la formation, les apports de la formation en termes de nouvelles connaissances acquises ou de changements positifs sur sa pratique professionnelle ou sur son propre bien-être. Les participantes étaient également invitées à indiquer les points qui, selon elles, pourraient être améliorés.

Un autre groupe de discussion a été mené avec les personnes occupant un poste de superviseure ou de direction d'un site, et qui a également participé à la formation. Les participantes étaient issues de plusieurs cohortes de l'année 2023-24. Les discussions abordaient les mêmes thèmes avec le personnel éducateur. Toutefois, des liens explicites étaient fait entre la formation et leur rôle de supervision.

Les deux autres groupes de discussion ont été menés avec les facilitatrices ainsi que l'équipe de gestion du projet à l'AFÉSEO. Nous discutons de leur expérience de la formation, les stratégies mises en œuvre pour s'assurer que la formation s'adapte et réponde aux besoins de tous les participants, et les perspectives, en termes d'amélioration et d'expansion de la formation, pour un public hors AFÉSEO. Nous en profitons également pour clarifier certains points liés à la formation afin d'avoir une très bonne compréhension de sa mise en œuvre lors de l'analyse des données.

Le tableau 1 présente les catégories d'emplois des participantes aux groupes de discussion.

Tableau 1 **Participant·es aux groupes de discussion**

Catégories de participant·es	Nombre de participant·es
Personnel éducateur	18
Personnel occupant un rôle de supervision ou direction	7
Facilitatrices et conceptrice de la formation	4
Membres de l'équipe de gestion du projet à l'AFÉSEO	2
Total	31

Entrevue semi-dirigée

Nous avons également mené une entrevue semi-dirigée avec une experte en petite enfance des Comptés unis Prescott-Russell, et qui travaille étroitement avec plusieurs des membres du personnel éducateur qui ont pris part à la formation. Cette entrevue a eu lieu pendant le mois de février 2024 et a duré approximativement 60 minutes. Elle portait essentiellement sur l'expérience de formation de cette experte, et recueillait sa perspective sur la contribution du projet dans le développement professionnel du personnel éducateur ainsi que les pistes d'amélioration éventuelles.

Notes des facilitatrices

Suite à chaque formation, les facilitatrices remplissent un gabarit recueillant différents faits et information sur les séances. Ces notes résument l'atteinte des objectifs d'apprentissage des rencontres, recueillent leurs observations face à la participation et au niveau d'engagement dans le processus d'apprentissage durant les rencontres. Elles décrivent également les défis et les bonnes pratiques en lien avec la mise en œuvre, qu'ils soient reliés aux individus, à la technologie ou à l'organisation. Finalement, ces notes permettent aux facilitatrices de consigner leurs réflexions sur la facilitation et les implications ainsi que les prochaines étapes à la suite des rencontres.

Au total, 21 états des lieux ont été documentés par l'AFÉSEO au cours de l'année 2 de Cultivons l'avenir.

ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des données a été menée de manière collaborative par notre équipe afin de tester certaines hypothèses émises dans la théorie du changement. Les démarches d'analyse qualitative et quantitative seront présentées de façon succincte dans les paragraphes suivants. De plus, la démarche d'intégration des données sera présentée, afin de donner une vue complète sur la manière dont les informations ont été synthétisées pour soutenir les résultats.

Analyse des données qualitatives sur la formation

Nous avons analysé qualitativement les données issues des groupes de discussion, de l'entrevue, des notes des facilitatrices et des observations de sites en suivant les traditions de l'analyse thématique de contenu, comme décrit par Creswell (2009). Nous avons adopté l'approche d'analyse de Gaudet et Robert (2018), réalisant des analyses verticale, horizontale et théorisant des contenus. Pour l'analyse verticale, nous avons procédé en deux étapes : une condensation contextualisant pour décrire et analyser le contexte des discussions, consultations et entrevues, et une condensation sémantique utilisant l'analyse de discours par répertoires interprétatifs. Après plusieurs lectures, nous avons divisé et regroupé le contenu qualitatif en codes de manière itérative pour dégager des thèmes. Nous avons effectué ces analyses d'abord sur un fichier Word puis sur le logiciel NVIVO. L'analyse horizontale nous a permis de comparer les différentes sources de données pour en souligner les différences et similitudes, enrichissant nos interprétations. Enfin, l'analyse basée sur la théorie permet d'associer la théorie du changement aux données des entrevues et développer les résultats clés.

Finalement, les citations sont présentées mot pour mot, avec seulement de légères modifications (traduction en français de certains mots dits en anglais, suppression des tics de langages, suppression des sections superflues) pour améliorer la clarté et la compréhension.

Analyse qualitative sur les données du Réseau

Pour l'évaluation du Réseau, nous utilisons l'approche proposée par l'outil d'appréciation des effets de l'action intersectorielle locale (Bilodeau et Potvin, 2019).¹ Cette approche consiste à comprendre la progression des activités du Réseau, leur temps d'occurrence afin de les relier aux effets de l'action intersectorielle qui seront potentiellement observées au cours des prochaines années.

¹ Pour accéder à l'outil: <https://communagir.org/nouvelles/outil-d-appreciation-des-effets-de-l-action-intersectorielle-locale/>

L'outil utilise la notion de « résultat transitoire » qui se définit comme « quelque chose d'observable dans la pratique (activité, document, évènement clé, etc.) » et constitue « le marqueur d'une progression de l'action vers l'atteinte des buts » (Bilodeau et Potvin, 2018, p. 3). Ainsi, documenter les résultats transitoires permet de retracer la trajectoire du réseau ainsi que les différentes activités entreprises pour faciliter sa consolidation, son extension et son influence dans le secteur de la petite enfance.

Analyses des données quantitatives

La majorité des questions utilise un échèle Likert de 4 (parfois 5) points et l'annexe présente le taux de réponse des deux meilleures réponses possibles (p. ex. « tout à fait d'accord » et « d'accord » avec l'énoncé présenté). Les résultats présentent également l'écart avant et après la formation en points de pourcentage pour l'ensemble des réponses positives et pour la meilleure réponse/la réponse désiré à l'énoncé. Nous effectuons également un test pour vérifier si cet écart est statistiquement significatif suite à un test non paramétrique apparié (un test préféré au test t étant donné que nous utilisons des proportions plutôt que des moyennes et parce que les observations ne sont pas normalement distribuées). Dans la section des résultats, nous présentons uniquement les résultats qui sont statistiquement significatifs à 10 %, c'est-à-dire que les résultats observés ne sont pas dû au hasard mais confirmés empiriquement.²

Encore cette année, l'analyse quantitative est limitée par la taille de l'échantillon, rendant les résultats instables (par exemple, changements observés peuvent être affectés de façon importante par une ou deux réponses seulement). Chaque année, les cohortes seront « empilées » dans le but d'augmenter la taille de l'échantillon final, et pouvoir estimer les effets de la formation sur les connaissances, l'autoefficacité, la capacité et les pratiques, tout en prenant en compte des facteurs d'influence dans les modèles et de faire certaines analyses par sous-groupes.

Analyse de l'effet plafond

Certaines questions du sondage font également l'objet d'un effet plafond. 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 post-formation. Quant à la cause, il est possible qu'avant la formation les participantes 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. De plus, il se peut que les

² La signification statistique est déterminée à l'aide d'un test d'hypothèse produisant une valeur-p. Le seuil de 0.1 est commun dans la littérature. Plus la valeur-p est petite, plus les preuves sont solides.

formations reçues par le passé influencent ce score, les participantes ayant de bonnes connaissances déjà avant la formation.

Intégration des données

Nous avons réalisé une analyse sommaire qui a triangulé les résultats obtenus à partir des différentes méthodes de collecte de données, mettant l'accent sur la combinaison des données quantitatives et qualitatives dans le cadre de l'évaluation basée sur la théorie. En suivant l'approche suggérée par Creswell et Plano Clark (2017), nous avons commencé par synthétiser les données quantitatives et qualitatives recueillies. Nous avons ensuite identifié leurs points communs et les divergences potentielles. Les données ont été intégrées pour former un ensemble cohérent, facilitant une analyse théorique détaillée pour déterminer les effets directement liés au programme et ceux externes à celui-ci.

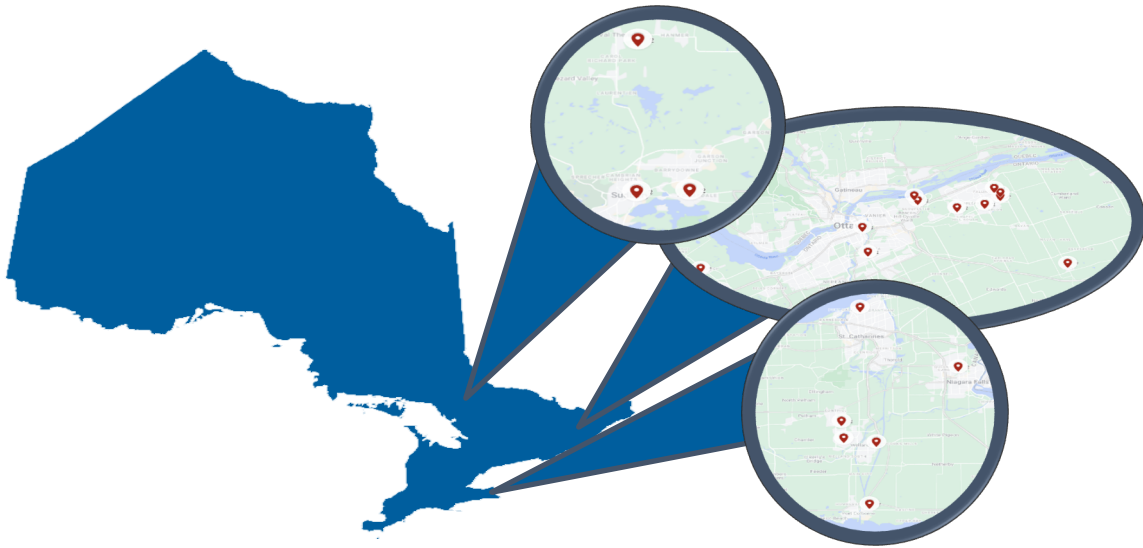
DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

Profil des participantes à la formation

Au total, 50 personnes ont débuté la formation Cultivons l'avenir au cours de la deuxième année et 44 participantes sont incluses dans les analyses quantitatives ayant un sondage pré-post complété. Toutes les 44 participantes à la formation ont rempli au moins un des deux sondages et 34 ont répondu aux deux. Le taux de réponse au sondage pré-post formation pour cette année est de 77%, une hausse par rapport à l'année précédente (42 %). Quoiqu'il soit possible d'utiliser l'échantillon complet pour regarder la distribution des caractéristiques démographiques et professionnelles des participantes, l'analyse effets de la formation sur les connaissances, attitudes et pratiques doit se limiter à l'échantillon de participantes ayant répondu aux deux sondages.

Les participantes provenaient de 26 services éducatifs différents gérés par sept centres/organisations, et ce à travers trois grandes régions métropolitaines : Sudbury, Ottawa-Rockland et Niagara (Figure 1). Dix-huit de ces sites avaient une participante chacun, six avait deux participantes, un site avait trois participantes, un autre en avait quatre et le dernier site avait sept participantes. En moyenne, les sites avaient entre 8 et 9 personnels éducateurs et le nombre moyen d'enfants servis par site était 96.

Figure 1 Cartographie des services éducatifs ayant participé à la formation Cultivons l'avenir pendant sa deuxième année



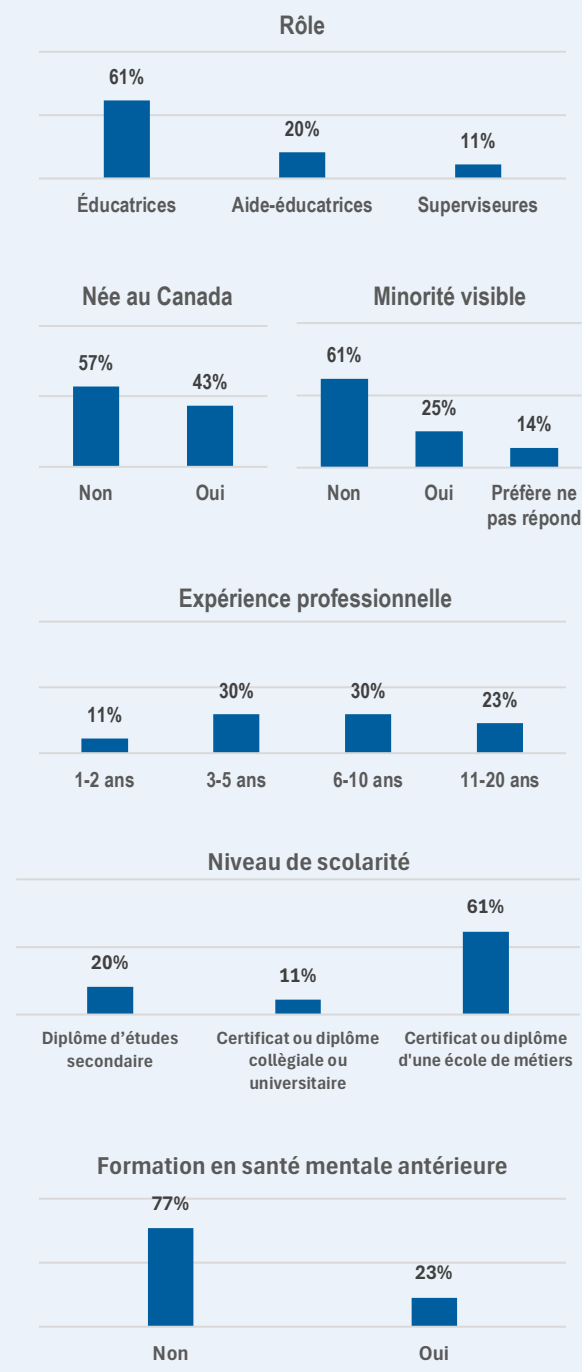
Des 44 participantes (figure 2), plus de 80 % compte parmi le personnel éducateur soient en tant qu'éducatrice de la petite enfance inscrite (EPEI) ou en tant qu'aide-éducatrices. Près de 10 % avaient un poste de supervision. Le reste occupait des rôles d'accompagnement/soutien ou était autrement approuvé pour travailler dans le domaine.

Plus de la moitié (57 %) des participantes sont nées à l'extérieur du pays et 60 % s'identifiaient comme appartenant à un groupe de minorité visible ; la plupart de celles qui ont fourni plus d'information indiquaient s'identifier comme femmes noires.

La moitié des participantes (53 %) ont plus de 5 ans d'expérience dans le métier et la majorité (61 %) d'entre elles rapportaient posséder un certificat ou un diplôme d'une école de métiers ce qui ne colle pas avec le fait que la majorité d'entre elles ont l'appellation d'EPEI, une qualification requérant un diplôme collégial.

Au total, plus de trois participantes sur quatre (77 %) rapportaient avoir suivi au moins une formation en santé mentale auparavant.

Figure 2 Caractéristiques des participantes



PROFIL DES PARTICIPANTS AU RÉSEAU

Calendrier, nombre et provenance des participants

Le Réseau s'est rassemblé à trois reprises (mai et octobre 2023, ainsi que janvier 2024) et une à trois fois pour chacun des trois chantiers du Réseau. Une trentaine d'organismes sont invités à chaque rencontre représentant divers secteurs y compris ceux de la santé, de la santé mentale, de l'éducation, de la petite enfance, postsecondaire (particulièrement des institutions avec des programmes formant des éducatrices à la petite enfance), des services francophones et des intervenants autochtones, ainsi que des instances municipales et provinciales.

En général une douzaine de participants assistent aux rencontres du Réseau tel qu'illustré dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 Participants du Réseau par secteur et participation aux rencontres

Secteurs des organisations participantes	Participants en 2023/2024	Participation aux rencontres du Réseau		
		Mai 2023	Octobre 2023	Janvier 2024
Éducation	11	1	1	2
Petite enfance	8	4	4	2
Santé	9	2	2	3
Municipal	7	2	2	1
Santé mentale	6	3	3	3
Postsecondaire	2	0	0	2
Provincial	2	0	0	0
Interventions autochtones	2	1	1	1
Total	47	13	13	13

RÉSULTATS

QUESTION DE RECHERCHE 1

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

Cette première partie des résultats est subdivisée en sept sous-sections:

- Synthèse des changements observés suite à la formation;
- Effet de la formation sur les connaissances du personnel éducateur;
- Effets de la formation sur les pratiques du personnel éducateur;
- Effets de la formation sur la communication avec parents;
- Effets de la formation sur la prise en charge des familles ayant des besoins identifiés;
- Contribution de la formation à la sensibilisation du personnel éducateur quant à l'importance de prendre soin de sa santé mentale;
- Effets du suivi offert sur l'application des connaissances acquises.

Synthèse des changements

Une des hypothèses avancées est que la formation augmente le niveau de connaissance et change les pratiques du personnel éducateur en lien avec la promotion de la santé mentale chez les jeunes enfants et leur développement socioémotionnel. Tel que démontré dans le tableau 2 chaque type de données a été juxtaposé pour identifier quelles sont les dimensions pour lesquelles les données sont les plus probantes. Nous approfondissons ensuite chaque catégorie et enrichissons notre analyse avec des citations de participantes ou des exemples collectés pendant notre recherche, illustrant comment la formation a modifié les connaissances ou pratiques des participantes.

Tableau 3 Changements avant et après la formation dans les connaissances et pratiques du personnel éducateur

	Différence significative avant-après ³	Évidences qualitatives ⁴
Meilleure connaissance des :		
Facteurs de protection et de risque au bien-être des enfants	√√	√√√
Ressources en santé mentale offertes dans la communauté et processus d'aiguillage		√
Rôle clé comme vecteur de changement	√	√√√
Facteurs de protection		√√√
Les EPEI sont plus outillés ou se sentent en confiance pour		
Modifier leurs interactions avec les enfants		√√√
Mettre en œuvre des pratiques en lien avec le développement socioémotionnel de l'enfant.	√	√√√
Changements dans les pratiques professionnelles des EPEI		
Meilleure observation de l'enfant	√	√√√
Identification des besoins de l'enfant		√√
Utilisation de stratégies efficaces pour répondre aux besoins et agir en cas de « drapeaux rouges »	√	
Mise en œuvre de pratiques en lien développement socioémotionnel de l'enfant		√√√
Communication avec les parents		
Sentiment de confiance/auto-efficacité pour discuter avec les parents	√	√
Échanges plus enrichissants avec les parents		√√
Partage de ressources		√
Prise en charge des familles dont les enfants ont des besoins identifiés		√
Prise de conscience de leur propre santé mentale	√	√√√

³ Les cellules avec trois crochets sont les aspects qui sont récurrent et statistiquement significatifs dans le sondage.

⁴ Les cellules avec trois crochets sont les aspects qui étaient évoqués dans presque tous les groupes de discussion. Celles avec deux crochets étaient moyennement évoqués tandis que celle avec un crochet impliquait que le concept était minimalement évoqué.

Effet de la formation sur les connaissances du personnel éducateur

Nouvelles connaissances acquises grâce à la spécificité de la formation

De façon générale, un grand nombre de participantes indique que les contenus de la formation n'étaient pas nouveaux pour elles, sur le plan théorique. Pour celles qui ont une certification d'EPEI, certaines se souviennent d'avoir abordé théoriquement certains des concepts étudiés lors de leur formation initiale au collège. Toutefois, quelques-unes des participantes signalent que le contenu leur était complètement nouveau.

Nonobstant le fait que pour certaines participantes la formation abordait des contenus qu'elles avaient effleurés pendant leur formation initiale, toutes les participantes s'accordent à dire que la formation leur a permis de mieux saisir les concepts qui avaient été abordés de façon théorique, ou plutôt vaguement explorés. En réponse à notre invitation à signifier si la formation apportait de nouvelles connaissances, une participante a répondu ceci : « On connaissait le contenu en gros, mais les facilitatrices nous encourageaient vraiment à y penser ».

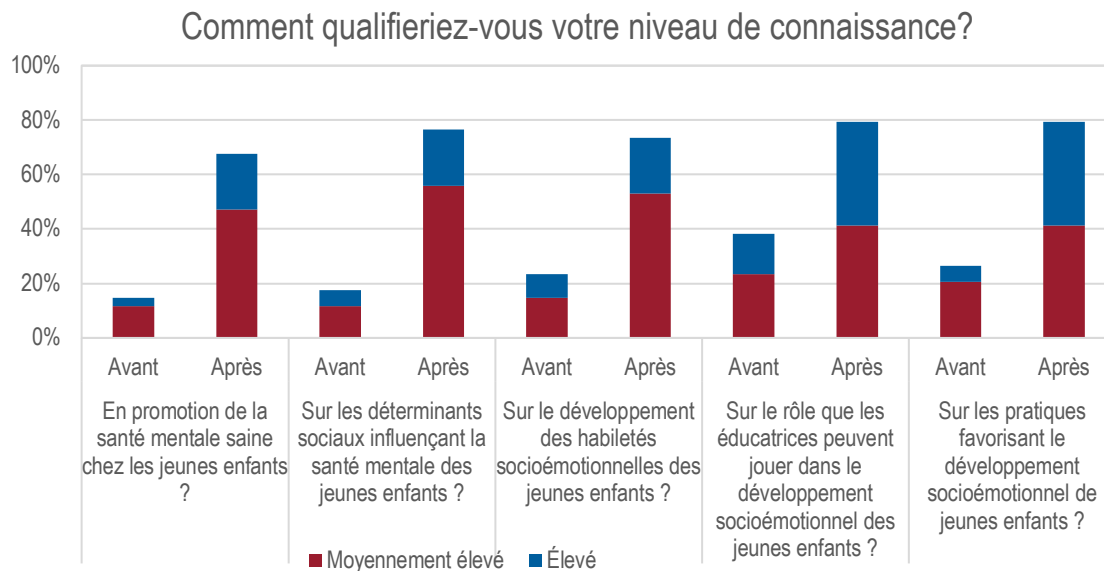
De plus, la grande majorité des participantes indiquent que la formation était plus spécifique, avec des applications étroitement liées aux enjeux reliés à la santé mentale que l'on peut retrouver en petite enfance. Cette spécificité permet aux participantes de réaliser que bien qu'elles aient acquis quelques notions théoriques en santé mentale, elles ont besoin de connaissances spécifiques sur la santé mentale en petite enfance. En ce sens, une grande majorité indique avoir acquis de nouvelles connaissances sur la santé mentale des tout petits, et avoir pris conscience que les enfants peuvent vivre du stress, de la peur, ou même de l'anxiété, reconnaissant ainsi que les problèmes de santé mentale ne sont pas exclusifs aux adultes ou aux enfants plus âgés. Cette prise de conscience souligne une évolution notable dans leur compréhension des besoins socioémotionnels des tout-petits.

Je ne pensais pas qu'un bébé pouvait avoir du stress comme un adulte. La situation financière peut affecter un bébé ou un poupon ; je ne comprenais pas cela avant, mais maintenant je comprends. Il faut donner beaucoup d'amour à ces enfants chaque jour.

Participante

Les données quantitatives captent une augmentation du niveau de connaissance des participantes suivant la formation. Comme illustré à la figure 3, la proportion de participantes qualifiant leur niveau de connaissance d'« élevé » ou « moyennement élevé » a augmenté minimalement d'une quarantaine de points de pourcentage suite à la formation. Elles se disent plus « connaisseur » sur la promotion de la santé mentale, sur les déterminants sociaux de la santé mentale, sur le développement socioémotionnel des enfants, sur leur rôle dans ce développement et sur les pratiques le favorisant.

Figure 3 Autoévaluation des connaissances des participantes avant et après la formation



Prises de conscience importantes grâce aux techniques d'apprentissage utilisées par les facilitatrices

Un aspect important dans l'acquisition des connaissances lors de la formation a été le modelage offert par les facilitatrices. En démontrant la mise en pratique des connaissances enseignées, elles ont aidé les participantes à visualiser comment utiliser les connaissances acquises dans leur pratique quotidienne.

L'approche par modelage adoptée tout au long de la formation a renforcé la confiance des participantes dans leur capacité à intégrer efficacement les apprentissages de la formation dans leur environnement professionnel. Il faut noter que, pour une grande majorité des participantes, cette formation a constitué une première immersion dans le domaine spécifique de la santé mentale en petite enfance. Hormis les connaissances théoriques de base reçues pendant la formation initiale, elles n'avaient pas été exposées à une telle formation. Ceci met en lumière un besoin important de développement professionnel en français dans le domaine de la petite enfance en Ontario.

Plusieurs participantes rapportent le fait que des activités comme le « bâton de parole », le « jeu des devinettes », « le pouvoir des mots », ou encore le « jeu du cerveau » leur ont fait réaliser quelles composantes de leur pratique professionnelle pouvaient agir de façon négative sur la santé mentale ou le bien-être des enfants. Presque toutes les participantes des groupes de discussion témoignent qu'elles ont pris conscience du pouvoir de leurs mots sur le

développement socioémotionnel des enfants. En effet, comme le signalent plusieurs, les mots utilisés pour s'adresser aux enfants, s'ils ne sont pas réfléchis et formulés de façon positive, peuvent entraîner des conséquences négatives sur ces derniers. Une participante le dit ainsi : « il faut être conscients de la façon que nous parlons aux enfants afin de ne pas les abaisser ».

Les participantes ont également identifié le niveau des attentes qu'elles plaçaient envers les enfants était parfois irréaliste et pouvait nuire aux interactions favorables avec ces derniers. L'activité nommée « jeu de devinettes » a permis aux facilitatrices d'illustrer cet enjeu et de communiquer de nouvelles connaissances aux participantes. Les participantes étaient invitées à former des mots à partir de lettres de l'alphabet. L'expérience variait grandement : certaines, ayant reçu des lettres facilitant la composition de mots, réussissaient sans peine, tandis que d'autres, confrontées à des séquences de lettres moins clémentes, ressentaient de la frustration. Cette activité a servi de miroir, reflétant les défis que peuvent rencontrer les enfants face à des tâches perçues différemment selon leurs capacités et les attentes placées en eux. Une facilitatrice rapporte que, pendant le jeu et la discussion qui a suivi, elle pouvait voir les prises de conscience s'opérer, et des changements dans les réflexions et les commentaires faits par le personnel éducateur.

En faisant le parallèle entre cette expérience et les attentes parfois démesurées qu'elles pouvaient avoir envers les enfants, plusieurs participantes ont pris conscience de la nécessité d'ajuster leurs attentes pour être plus en phase avec les réalités et les capacités individuelles des enfants, reconnaissant ainsi l'importance d'une approche plus nuancée et empathique.

Meilleure connaissance de l'importance de la relation d'attachement

Un troisième facteur de protection évoqué par les participantes est la relation d'attachement, entre les enfants et leurs parents, ainsi qu'entre les enfants et les participantes. Pendant la formation, les participantes ont pris conscience que quand les enfants arrivent au centre éducatif en pleurant, refusant de se séparer de leurs parents, ce n'est pas forcément « qu'ils n'aiment pas le personnel éducateur, mais plutôt qu'ils ont peur de perdre leurs parents » (participante). La formation leur a permis de comprendre que la qualité des activités offertes aux enfants, ainsi que la qualité de la relation développée avec ces derniers pouvaient contribuer à atténuer cette peur, et amener les enfants à arrêter de pleurer. Cette nouvelle connaissance sur comment protéger ces enfants et les accompagner dans leur développement socioémotionnel à amener les participantes à modifier certaines de leurs pratiques professionnelles.

Besoin de formation pour l'application des connaissances dans les pratiques

La formation a également provoqué une réflexion sur les besoins pratiques et théoriques des participantes. Malgré une base de connaissances théoriques, les données collectées permettent de constater l'absence de connaissances pratiques en santé mentale chez le personnel éducateur. La

formation a comblé ce vide, en montrant comment les connaissances théoriques pouvaient être appliquées concrètement dans leurs interactions quotidiennes avec les enfants.

Un fait également notable, avant de commencer la formation, beaucoup d' participantes n'avaient pas réalisé le besoin de celle-ci. Cependant, une fois engagées dans le programme et exposées à son contenu, elles ont reconnu son importance cruciale, non seulement pour leur développement professionnel, mais aussi pour leur bien-être personnel. En somme, cette première partie met en avant l'impact profond de la formation sur les participantes, non seulement en élargissant leur compréhension de la santé mentale chez les jeunes enfants, mais aussi en renforçant leurs compétences pratiques et en nourrissant leur développement personnel et professionnel.

Manque de connaissances du processus d'aiguillage vers les services

En général, les participantes connaissent les ressources en santé mentale disponibles dans leur région, mais elles n'ont pas de processus spécifique orienter les familles. Un des objectifs de l'évaluation était d'examiner si la formation a permis au personnel éducateur de mieux connaître les ressources en santé mentale disponibles dans leur communauté et de comprendre le processus d'aiguillage envers ces ressources, si nécessaire. Les données collectées auprès des participantes suggèrent une connaissance générale des ressources disponibles dans les centres de la petite enfance et les centres communautaires pour soutenir les parents et les familles. Une facilitatrice a même noté que les participantes semblaient bien informées sur la plupart des ressources communautaires. Ces résultats sont aussi reflétés dans les sondages, car les participantes rapportent se sentir plus en confiance pour aider les enfants et leurs familles à avoir accès ou utiliser les services d'appui en santé mentale de la région et témoignent également avoir davantage, ou du moins connaître davantage, les ressources requises pour aviser les familles de l'importance d'intervenir rapidement si leur enfant vit des difficultés socioémotionnelles.

Cependant, les données suggèrent un flou quant à la manière de trouver une ressource fiable et d'intervenir adéquatement. Aucune d'elle ne semble connaître le processus précis pour orienter les enfants vers ces ressources lorsque des besoins spécifiques sont identifiés.

Pour pallier ce manque, une participante a proposé l'idée de créer une plateforme de réseautage avec d'autres professionnels en petite enfance de la communauté, afin d'accroître la connaissance collective des ressources disponibles. Cette suggestion est renforcée par le désir exprimé par d'autres participantes d'avoir un espace permettant de discuter et d'échanger avec leurs collègues sur diverses situations, valorisant les connaissances et les expériences de chacun.

L'entrevue avec l'experte en petite enfance a révélé l'existence d'un processus d'aiguillage spécifique à sa région, bien qu'elle n'ait pas précisé dans quelle mesure ce processus est connu et utilisé par le personnel éducateur. Elle a toutefois mentionné collaborer étroitement avec les

centres de services éducatifs de son comté, prenant en charge le référencement et le suivi des cas nécessitant une attention particulière.

Il apparaît que la responsabilité du personnel éducateur se limite à identifier les signes pouvant indiquer qu'un enfant pourrait bénéficier d'un suivi spécialisé, avant de reporter ces observations à leur superviseure ou à l'experte en question. Cette discussion ne couvre qu'une perspective limitée, compte tenu du champ géographique restreint de l'experte consultée et de la diversité des lieux géographiques des centres desquels proviennent le personnel éducateur impliquées dans la formation.

Il devient donc évident que, malgré le fait que le personnel éducateur connaît l'existence potentielle de ressources dans certains centres, il demeure le besoin de clarifier quelles ressources sont disponibles en français, et de renforcer le processus d'aiguillage pour s'assurer que le personnel éducateur puisse efficacement orienter les enfants vers le soutien approprié.

Prise de conscience de l'importance du rôle du personnel éducateur en tant que vecteur de changement et facteur de protection

Une grande majorité des participantes souligne qu'elles comprennent désormais qu'elles ne sont pas de simples gardiennes et que leurs centres ne se limitent pas à être des garderies, mais qu'ils constituent de véritables centres éducatifs. En effet, les participantes prennent conscience de ce qu'elles passent un temps considérable avec les enfants, souvent plus que leurs propres parents, ce qui leur confère une influence majeure sur le développement de ces derniers. Elles prennent aussi conscience de ce que chaque mot prononcé et chaque interaction avec les enfants a le pouvoir de façonner leur bien-être, leur santé mentale, ainsi que leur développement socioémotionnel.

Nous discutons aussi de l'importance de notre présence dans la vie de l'enfant ; souvent on ne réalise pas comment nos petits gestes d'amour et de confort peuvent avoir un si grand impact dans la vie de l'enfant. Ceci nous aide à valoriser notre profession.

Participante

Elles indiquent que les enfants s'attachent régulièrement à elles, ce qui leur fait comprendre qu'elles ont une place importante dans la vie de ces derniers. Certaines indiquent avoir pris conscience de ce que certains des enfants qui préfèrent toujours être proches d'elles, ou qui ont du chagrin quand elles quittent, c'est à cause de l'attachement que ces enfants ont envers elles. C'est le cas par exemple de cette participante, qui le dit ainsi :

Je me suis rendu compte que j'avais un lien très fort avec les enfants. Il y a des petites filles qui pleurent quand je quitte tous les jours à 15 heures et 30 minutes.

Participante

Selon le sondage, avant la formation, toutes les participantes se disaient au moins d'accord avec l'énoncé « le personnel éducatif en petite enfance peut faire une différence dans les habiletés socioémotionnelles des enfants, peu importe le milieu familial », mais la proportion de celles qui se disaient « tout à fait d'accord » est passée de 41 % à 59 %, une augmentation statistique significative de 18 points de pourcentage.

Plusieurs participantes ont aussi manifesté un intérêt marqué pour que la formation soit reconnue et mène à une certification. Ceci traduit un désir profond de valorisation et de reconnaissance professionnelle. Elles aspirent à une reconnaissance qui transcende la perception réductrice souvent associée à leur métier, visant à rehausser l'estime et l'appréciation du travail vital qu'elles accomplissent auprès des enfants.

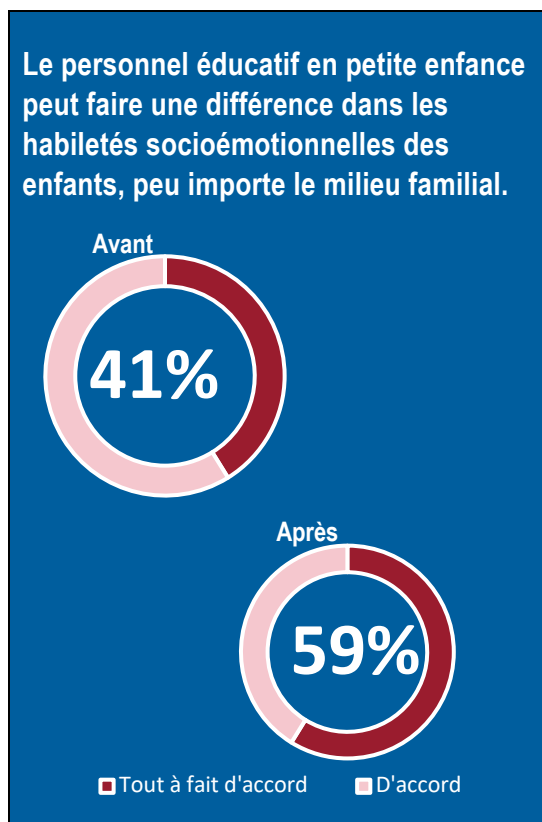
La prise de conscience de leur rôle comme vecteur de changement et facteur de protection est aussi vécue par plusieurs superviseuses, qui manifestent une volonté à enrichir leurs connaissances sur leur rôle de leader et à affiner leurs compétences en leadership. Par ailleurs, les superviseuses ont également pris conscience de l'importance de veiller à la santé mentale du personnel éducatif sous leur responsabilité. Selon elles, le bien-être des enfants et celui des participantes qui les encadrent sont intrinsèquement liés et essentiels à la réussite éducative.

On oublie que ce n'est pas juste les enfants qu'il faut gérer, mais aussi la santé mentale de nos employés. Maintenant, je suis plus consciente de demander au personnel : comment ça va aujourd'hui ?

Superviseure ayant participé à la formation

Cette série de prises de conscience à la fois du personnel éducatif et des superviseuses permet de réaliser que l'apport de la formation ne se limite pas au plan individuel, mais a le potentiel de changer les pratiques organisationnelles et pourrait contribuer à des changements positifs soutenant le bien-être socioémotionnel et la santé mentale des tout-petits.

Figure 4 Personnel éducatif en tant que vecteur de changement



Effets de la formation sur les pratiques du personnel éducateur

Cette section aborde les effets la formation sur les pratiques professionnelles du personnel éducateur, en mettant l'accent sur le développement de compétences et l'identification de problèmes de développement potentiels chez les enfants. Nous explorerons la manière dont la formation améliore l'observation de l'enfant par les participantes, les changements dans l'identification des besoins des enfants et l'utilisation de stratégies efficaces. Nous présenterons également la mise en œuvre de pratiques favorisant le développement socio-émotionnel de l'enfant.

Utilisation de stratégies efficaces pour assurer le bien-être et le développement socio-émotionnel des enfants

De façon générale, la formation a engendré une prise de conscience accrue de la nécessité de se concentrer attentivement sur les enfants, leur environnement et les activités proposées. Concrètement, le personnel éducateur et les superviseuses ont signalé observer davantage les comportements et prendre en compte l'influence du milieu familial des enfants avant d'intervenir, leur permettant de mieux comprendre leurs besoins et de réagir de manière plus adéquate.

Utilisation croissante d'un langage positif avec les enfants

Le pouvoir des mots semble être la composante de la formation la plus mise en œuvre et celle dont les participantes se sont le plus appropriées. L'ensemble des participantes, des superviseuses, des facilitatrices et l'experte rencontrée témoignent des effets positifs de la prise de conscience du pouvoir des mots sur le développement socioémotionnel des enfants.

Une grande majorité des participantes indiquent fournir les efforts nécessaires pour passer d'un vocabulaire négatif vers un langage positif dans leurs interactions avec les enfants. Elles disent aussi encourager les enfants à utiliser un langage positif dans leurs interactions entre eux afin de favoriser un climat dans la salle de classe propice au bien-être et à la santé mentale du groupe.

Cette sensibilisation au pouvoir des mots a été décrite comme **transformatrice**, influençant positivement la manière dont les participantes communiquent avec tous les individus dans leur vie quotidienne. Plusieurs participantes indiquent que cette connaissance a influencé même leurs interactions avec les membres de leur famille et les autres personnes qu'elles côtoient au quotidien. Une participante l'exprime ainsi : « j'utilise Cultivons l'Avenir avec mes enfants, mes collègues et les jeunes au centre. Ça a changé la façon dont j'interagis avec tout le monde ».

L'intégration du pouvoir des mots et la sensibilisation à laisser les enfants vivre leurs émotions sont des exemples de changements de pratiques influencés par la formation. Ce changement ne

se limite pas simplement aux personnes qui ont participé à la formation. Dans un certain nombre de sites desquels les participantes sont issues, la prise en compte du pouvoir des mots et la transition vers un vocabulaire positif s'est étendue à d'autres membre du personnel éducateur. Une participante mentionne qu'elle a partagé ce contenu dans son site, et que cela est désormais utilisé dans son centre.

C'est peut-être banal, mais pendant la formation on parlait de verbaliser ce qu'on veut et ce que les enfants ressentent. Le pouvoir des mots, pourquoi il faut être claire dans les consignes données aux enfants. J'ai rapporté ça à mon centre et il est plus utilisé maintenant.

Participante

Adaptation de l'environnement physique aux besoins évolutifs des enfants

L'adaptation de l'environnement physique est également devenue une priorité pour la plupart des participantes, qui ont reconnu son importance pour soutenir l'autorégulation et le bien-être des enfants. Selon les commentaires offerts, la formation leur a permis de comprendre que l'environnement physique peut aider l'autorégulation des enfants. Par exemple le fait de réduire les sources de stress dans l'environnement était perçu comme très important, car cela permettait de favoriser l'épanouissement des enfants. Dans ce sens, les participantes indiquent avoir fait plusieurs changements à leur salle depuis la formation, ajoutant des coins calmes et modifiant la configuration générale de la salle. D'autres évoquent également l'ajout de nouveaux jouets, dont des jouets sensoriels et des jouets de construction, qui stimulent les enfants et auxquels ils sont intéressés. Les participantes changent les jouets, ajoutent des jouets sensoriels. Il y a aussi des coins calmes qui sont créés.

Moi j'ai changé ma salle un peu. J'ai un centre calme pour aider les enfants. Par exemple, un enfant peut venir vers nous tellement choquer. Je lui demande s'il a besoin de temps. La plupart des fois, nous autres aussi quand on est choqué, on a besoin de prendre un recul. Donc moi j'ai fait un environnement calme pour les enfants qui ont besoin de temps. Moi je m'assieds à côté d'eux, puis je ne le force pas. Je lui ai dit : « quand tu es prêt, je suis ici à ton écoute ». Et beaucoup de fois, ça marche très bien.

Participante

Pour augmenter le sentiment d'appartenance et réduire les craintes des enfants, une participante indique avoir accentué l'utilisation des photos des parents et des membres de famille des enfants aux murs dans la salle afin que les enfants sachent que leurs parents pensent à eux, et que leurs parents sont présents dans la salle. Quand un enfant pleure en arrivant ou parce que ses parents lui manquent, elle l'amène vers la photo de ses parents et lui explique qu'il ne faut pas s'inquiéter, ses parents pensent à lui et viendront le chercher dès qu'ils finissent le travail. En

créant des espaces calmes et en intégrant des éléments rassurants, comme les photos des parents, les participantes montrent leur engagement à fournir un cadre sécurisant et accueillant, favorisant ainsi le développement harmonieux des enfants. L'ajout de nouveaux jouets et d'éléments destinés à stimuler les sens des enfants montre également une volonté d'enrichir leur expérience d'apprentissage et de jeu.

Priorité accrue accordée aux besoins émotionnels des enfants

La formation a également sensibilisé les participantes à l'importance des émotions des enfants, les incitant à observer et à répondre de manière plus nuancée pour soutenir leur développement socioémotionnel. Elles soulignent qu'elles adaptent leurs interventions pour soutenir le bien-être et le développement socioémotionnel des enfants. Certaines participantes ont puisé dans leurs expériences personnelles pour mieux comprendre et répondre aux besoins émotionnels des enfants, témoignant de l'impact de la formation sur leur pratique professionnelle. Par exemple, une participante a fait le lien entre le contenu de la formation et sa propre réalité, en relatant comment elle avait vu l'impact du décès de sa fille sur ses autres enfants. Cela lui permet d'être désormais plus attentive aux émotions des enfants, puisqu'elle est capable de faire le lien avec sa propre réalité et voit comment les émotions ont influencé le comportement de ses enfants.

Les participantes rapportent aussi une évolution dans leur approche de l'identification des besoins des enfants et de l'utilisation de stratégies efficaces pour y répondre. Cela inclut une écoute plus attentive et un engagement accru envers les enfants pour établir un lien de confiance et assurer leur bien-être. Les participantes indiquent qu'elles prennent plus de temps pour analyser les situations et déterminer la bonne action à entreprendre. Elles rapportent poser des questions plus claires et enseigner aux enfants à reconnaître et exprimer leurs émotions. Certaines participantes privilégient les moments calmes pour discuter avec les enfants afin de cerner et répondre à leurs besoins spécifiques.

On donnait de l'amour avant, mais après la formation c'est différent. Tu dois d'abord être à l'écoute de l'enfant. J'ai amélioré la façon dont je fais les choses.

Participante

Par exemple, une participante nous informe qu'elle est maintenant extrêmement attentive aux besoins des enfants. Elle a décidé de laisser temporairement de côté ses responsabilités habituelles quand les enfants de son groupe, en particulier les plus petits, réclamaient son attention. Plutôt que de continuer ses tâches, elle a choisi de les rejoindre pour jouer. Cette approche lui a permis de constater que la semaine s'était déroulée de manière exceptionnelle avec son groupe. Enfin, une autre participante témoigne qu'elle a cessé d'utiliser l'expression « Non merci » en interagissant avec les enfants.

Utilisation concrète de stratégies pour aider l'enfant à nommer ses émotions et s'autoréguler

L'utilisation de stratégies concrètes, comme le moulin à vent pour aider les enfants à exprimer et à gérer leurs émotions, illustre l'application pratique des apprentissages de la formation. Plusieurs mentionnent le moulin à vent comme étant une stratégie qu'elles ont incorporée pour aider les enfants à parler de leurs émotions.

Pour moi, c'est un ajout que j'ai fait avec ce que j'ai appris. Il s'agit des émotions, de se calmer. On avait tous un petit moulin à vent où on pouvait souffler dessus et c'est quelque chose que j'ai apporté à la garderie pour les enfants. Puis, par exemple ce matin, je l'ai utilisé. J'ai un enfant qui est arrivé, qui était en crise, qui était en grosse larme. Elle est arrivée, je l'ai réconfortée. Je lui ai demandé si elle voulait souffler sur ce moulin à vent pour pouvoir enlever sa peine. C'est quelque chose qui fonctionne, qui a super bien fonctionné. J'utilisais déjà l'idée des bulles dans le même style, mais là j'ai ajouté ceci.

Participante

Selon le sondage suivant la formation, la quasi-totalité des participantes porte attention presque tous les jours de « remarquer, nommer et accompagner chaque enfant à travers une gamme d'émotions » une augmentation marquée de la fréquence comparativement aux données du sondage effectué avant la formation qui montraient déjà une utilisation fréquente de cette méthode. Il y a également une augmentation marquée de la proportion des participantes indiquant observer les indices de développement socioémotionnel autant que les autres sphères du développement de l'enfant (physique, cognitif et langagier).

En synthèse, les résultats de cette section permettent de constater les effets du programme de formation sur les pratiques du personnel éducateur, contribuant au développement de compétences essentielles et à l'identification de problèmes potentiels chez les enfants. L'amélioration de l'observation des enfants, l'usage d'un langage positif, l'adaptation de l'environnement physique, et l'application de stratégies efficaces sont des changements de pratiques qui favorisent un environnement d'apprentissage propice au développement socio-émotionnel des enfants.

Effets de la formation sur la communication avec parents

Cette section du rapport explore l'impact du programme de formation sur les interactions entre le personnel éducateur et les parents, notamment en termes de fréquence et de qualité de ces échanges. L'analyse s'appuie sur des données qualitatives recueillies auprès des participantes au programme et des données quantitatives des sondages.

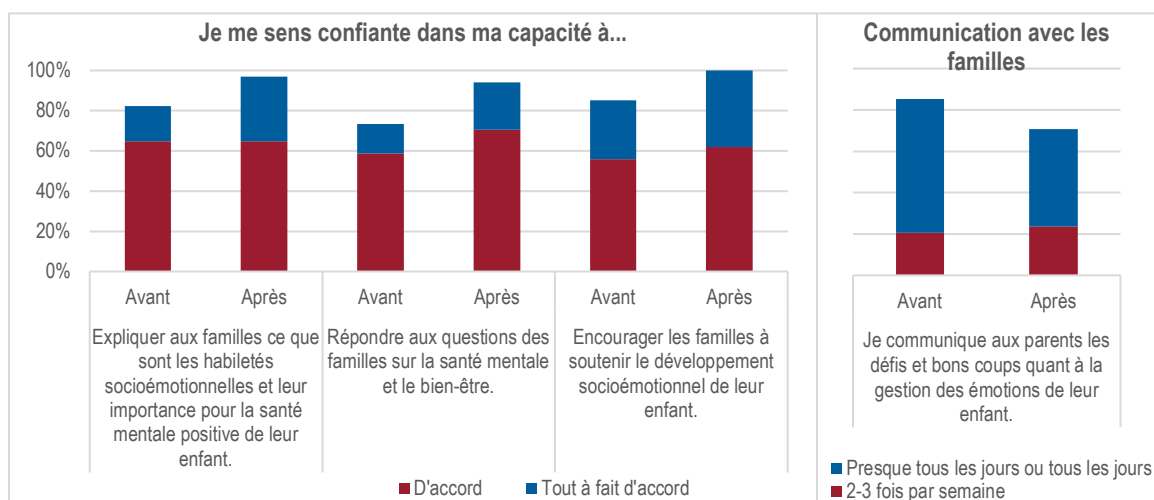
Variabilité du niveau d'interaction avec les parents observée chez le personnel éducateur

Les données révèlent que les rôles dans la communication avec les parents peuvent varier significativement d'un site à un autre. Tandis que les superviseurs et chefs d'équipe se sentent généralement à l'aise pour engager des discussions avec les parents, certaines participantes perçoivent cette tâche comme étant la responsabilité de membres spécifiques de l'équipe, soit les superviseuses ou les membres de la direction. En ce sens, certaines participantes engagent spontanément les parents dans des conversations au moment qu'ils déposent ou récupèrent leur l'enfant, tandis que d'autres adoptent une approche plus réservée. Ceci peut influencer la fréquence et la profondeur des interactions entre le personnel éducateur et les parents et apporte des éclaircissements sur les données quantitatives obtenues.

Une plus grande confiance à communiquer avec les parents, mais moins de communications fréquente

Tel qu'illustré dans la figure 5, les participantes se disent davantage équipées et confiantes qu'avant la formation d'expliquer aux familles ce que sont les habiletés socioémotionnelles, de répondre à leurs questions à ce sujet et les encourager à soutenir le développement socioémotionnel de leur enfant de concert avec le centre éducatif. Cependant, les données indiquent qu'elles le font moins après la formation, probablement en raison du fait que ces dernières rapportent aux superviseuses et chefs d'équipe ce qui doit être communiqué aux parents, qui prennent ensuite la responsabilité de communiquer avec les parents.

Figure 5 Habiletés perçues pour communiquer avec les parents et fréquence des interactions



Accent mis sur la construction d'une relation de confiance avec les parents

Les données permettent d'attester d'une prise de conscience sur l'importance de construire un lien de confiance avec les parents. Des activités de formation visant à renforcer l'importance d'une confiance mutuelle ont permis aux participants de réaliser l'importance fondamentale de la confiance dans la relation personnel éducateur-parent. Des gestes concrets ont été posés par un certain nombre de participantes comme l'envoi de photos aux parents pour les rassurer sur le bien-être de leur enfant ou simplement raconter le déroulement de la journée de l'enfant, se sont avérés efficaces pour renforcer ce lien de confiance.

J'ai compris qu'il faut avoir une bonne relation avec les parents et porter plus attention aux enfants. Chaque jour je parle avec les parents maintenant. Par exemple je leur raconte s'il a bien mangé pendant la journée ou pas.

Participante

À titre d'exemple, une facilitatrice relate qu'au cours de la session de réflexion sur les apprentissages tirés de la session précédente, une participante a exprimé avoir enfin compris la réponse à une question qu'elle avait posée lors de cette même session. La question était : «Pourquoi les familles n'ont-elles pas confiance en nous après 2 à 3 semaines ? ». Elle a pris conscience de la nécessité de construire cette confiance de manière proactive. Récemment, avec l'arrivée d'une nouvelle famille au centre, elle a observé que la mère était particulièrement émue en déposant son enfant le matin. Dans une démarche empathique, elle a choisi de rassurer la mère, lui affirmant que son enfant serait bien pris en charge et qu'il n'y avait pas lieu de s'inquiéter. Pour aller plus loin, elle a pris l'initiative d'envoyer des photos de l'enfant à la mère durant la journée, afin de lui montrer que son enfant était content et s'adaptait bien au centre. Cette attention a significativement renforcé le lien de confiance avec la mère. Elle réalise désormais l'importance de ces gestes attentionnés pour solidifier ses relations avec les familles.

Prise en charge des familles dont les enfants ont des besoins identifiés

Dans cette section nous nous intéressons à savoir dans quelle mesure la formation influence la prise en charge des familles dont les enfants présentent des besoins identifiés. Les résultats obtenus mettent en évidence plusieurs dimensions clés de cette influence, reflétant les effets sur les pratiques professionnelles des participantes et leur approche envers les enfants à besoins spécifiques.

Adaptation des activités aux besoins variés des enfants observée, mais identification d'un besoin d'accompagnement

Les activités de formation ont aidé les participantes à prendre conscience du fait que chaque enfant a des besoins, dont certains sont spécifiques et nécessitent une attention particulière. Cette prise de conscience renforce l'importance d'une approche individualisée et inclusive dans la prise en charge des enfants à besoins identifiés. Par exemple...

Les participantes rapportent une sensibilité accrue aux contextes familiaux variés et aux circonstances particulières de chaque enfant. Les résultats indiquent également une prise de conscience significative de ***l'importance de la différenciation dans l'approche éducative***. Les participants au programme de formation ont souligné la nécessité d'adapter leurs pratiques pour mieux répondre aux divers besoins identifiés. Cette adaptation se traduit par une recherche active de stratégies et l'application des connaissances acquises pour offrir un soutien ciblé aux enfants à besoins spécifiques.

Cependant, comme le souligne l'experte en petite enfance, la formation leur a donné des outils pour mieux reconnaître des besoins spécifiques, mais il leur manque des outils pour savoir quoi observer, qu'est-ce qui nécessite une intervention, qu'est-ce qui pourrait être géré par elles-mêmes et qu'est-ce qui doit être référé à un expert. De plus, la prise d'initiative devant des « drapeaux rouges » par le personnel éducateur semble limitée, et fournissent peu de commentaires à ce sujet lors des groupes de discussion. Selon leurs réponses, les participantes rapportent toute situation préoccupante à leur superviseure, qui est la personne responsable de prendre des initiatives spécifiques.

Contribution de la formation à la sensibilisation du personnel éducateur quant à l'importance de prendre soin de sa santé mentale.

Les données recueillies indiquent que les facilitatrices ont abordé des sujets cruciaux tels que le stress dans le milieu professionnel et ont partagé des stratégies pour le surmonter. Les activités en groupe ont joué un rôle central dans la prise de conscience des participantes quant à la nécessité de prendre soin de leur santé mentale. L'échange entre les participantes a permis de mettre en lumière les frustrations communes et de reconnaître que le stress n'affecte pas uniquement le personnel éducateur, mais également les superviseures. Les données qualitatives révèlent des changements significatifs dans les pratiques quotidiennes des participantes, indiquant une meilleure prise en charge de leur santé mentale.

Introduction de pauses dans la journée

Les participantes ont souligné l'importance de s'accorder des pauses régulières dans leur journée de travail. Avant la formation, elles avaient tendance à négliger ces moments de repos, souvent par sentiment d'urgence ou par habitude de travailler sans interruption. La prise de conscience de l'impact négatif de cette habitude sur leur santé mentale les a encouragées à intégrer des pauses dédiées à la détente, même brèves, pour se déconnecter de leurs responsabilités professionnelles. Ces pauses leur permettent de recharger leurs batteries et de maintenir leur efficacité tout au long de la journée.

« Je ne prenais pas de pause, mais maintenant je prends une pause. Je vais dehors pour cinq minutes et je regarde dans le ciel. Je fais des respirations et je prends du temps pour être seule et récupérer ».

Participante

Valorisation accrue des moments de repas et de relaxation

Les participantes indiquent avoir pris conscience de l'importance de s'accorder un vrai moment de pause pour leurs repas, au lieu de manger rapidement et souvent debout. Elles mentionnent avoir commencé à valoriser ce temps comme une opportunité de se relaxer et de se nourrir convenablement. Prendre le temps de s'asseoir pour apprécier leur repas leur permet non seulement de mieux digérer, mais aussi de créer un moment de calme dans leur journée, contribuant ainsi à leur bien-être général.

Je tenais également à souligner l'importance d'accorder du temps à soi-même, comme prendre le temps de manger correctement. Avant, que ce soit par habitude ou à cause du rythme de travail, je mangeais toujours rapidement, même à la maison et souvent même les weekends. Je finissais par me demander pourquoi j'avais mangé si vite. Pourquoi ne pas prendre le temps de bien manger ? Il est essentiel de prendre son temps pour apprécier pleinement son repas. Cela m'a beaucoup marqué. Maintenant, lorsque je mange, je me rappelle cette leçon : je dois vraiment prendre le temps pour moi, manger lentement et savourer ma nourriture. Lorsque je m'en souviens et que je mets en pratique cette approche, j'apprécie vraiment.

Participante

Les participantes indiquent aussi que la formation les a incités à s'accorder des moments dédiés à la relaxation et à la gestion du stress, par exemple, à travers des exercices de respiration ou de méditation. Une participante souligne par exemple ceci :

J'avais beaucoup de misère à prendre du temps pour moi-même. Je fais maintenant de la méditation sur mon heure du dîner.

Participante

Ces pratiques les aident à gérer le stress quotidien et à maintenir un état d'esprit positif. La capacité de se calmer et de se centrer elles-mêmes a un impact direct sur leur interaction avec les enfants, favorisant un environnement apaisé et sécurisant.

Réflexion sur les meilleures façons de prendre soin de sa santé mentale

Les participantes ont également commencé à réfléchir activement à des stratégies pour prendre soin de leur santé mentale à plus long terme. Cela implique de reconnaître les signes de stress ou de surmenage et de mettre en place des mesures proactives pour y faire face, comme la modification de leur environnement de travail ou l'adoption de techniques de gestion du temps et du stress. Toutes ces actions reflètent une volonté d'adopter des habitudes plus saines au travail, pour un impact positif sur leur bien-être et par extension, sur le développement socio-émotionnel des enfants qu'elles encadrent. De plus, les participantes ont aussi exprimé des besoins, qui, selon elles, peuvent être comblés par des initiatives organisationnelles.

Reconnaissance de la nécessité de structures de soutien

Les participantes indiquent que l'organisation pour laquelle elles travaillent devrait aussi leur offrir du soutien afin de les aider à prendre soin de leur santé mentale. Elles ont cité en exemple les séances de massage offertes dans certains centres. Celles qui avaient bénéficié de ces séances gratuites de massage disent que cela a eu un impact positif sur leur santé mentale. Ainsi, de telles initiatives, selon les participantes, pourraient contribuer à assurer leur bien-être. Le personnel éducateur souligne aussi le besoin d'un environnement de travail qui soutient activement leur bien-être, à travers des services de soutien ou des politiques de travail plus flexibles, pour les aider à mieux gérer le stress professionnel. Par exemple, les participantes mentionnent qu'elles aimeraient être consultées lors de la prise de certaines décisions, et des changements qui souvent surviennent de façon imprévue.

Les sondages captent une légère augmentation (qui est tout de même statistiquement significative) du niveau d'épanouissement au travail et du sentiment de compétence au travail ressenti par les participantes suivant la formation. En conclusion, le programme de formation a démontré une influence positive sur la reconnaissance de l'importance de la santé mentale, en promouvant des pratiques bénéfiques pour leur bien-être.

Effets du soutien offert par les superviseuses sur l'application des connaissances acquises

Dans cette section, nous examinons si, avec le soutien des superviseuses, le personnel éducateur se sent confiant et mieux équipé pour ajuster leurs interactions avec les enfants et adopter des pratiques favorisant le développement socioémotionnel de l'enfant. Nous débutons par analyser le suivi fourni aux participantes, avant de nous pencher sur leur degré de confiance quant à la mise en œuvre de ces pratiques en lien avec le développement socioémotionnel des enfants.

Soutien variable offert par les superviseuses à travers les sites

Le niveau de suivi offert par les superviseurs varie considérablement d'un centre à l'autre. Dans certains cas, les participantes rapportent que leurs superviseurs montrent un intérêt actif pour la

formation, encourageant le partage des connaissances acquises et l'application des apprentissages. Une participante partage un exemple où elle a été encouragée par sa superviseure à résumer ce qu'elle avait appris en une phrase inspirante pour ses collègues, qui a ensuite été affichée au sein du centre. À l'inverse, d'autres participantes signalent un manque d'intérêt de la part de leurs superviseurs pour la formation et ses résultats, sans encourager activement la mise en application des connaissances acquises. Malgré ces disparités, une majorité de superviseures ayant suivi la formation ont pris l'initiative de partager activement leurs acquis avec leurs collègues. Même si elles rencontrent parfois de la résistance, plusieurs témoignent avoir eu un effet positif sur leur environnement de travail et sur la pratique professionnelle de leurs pairs grâce au partage de leurs nouvelles connaissances.

Suivi actif offert par les superviseures ayant suivi la formation

Parmi les participantes se trouvent également des superviseures, qui s'efforcent de transmettre les connaissances acquises à leur équipe. Une superviseure indique qu'elle entretient des conversations et des échanges afin que les connaissances acquises pendant la formation soient diffusées à toute l'équipe du centre. Elle le dit ainsi : « j'ai participé avec elles, alors on peut avoir les conversations, discuter, apporter des points aux autres membres de l'équipe ». D'autres superviseures relatent qu'elles observent une réceptivité accrue de leur équipe lorsqu'elles modélisent l'application des connaissances, par opposition à une simple instruction verbale.

Il y a des éducatrices qui sont très ouvertes à vouloir essayer de nouvelles choses. D'autres, comme on le disait, c'est un petit peu plus réticent. Elles ne veulent peut-être pas. Mais en général je trouve de celles qui ont participé à la formation étaient quand même assez réceptive. Je pense que ce qui fait la différence c'est d'apporter cela dans la pratique, ce n'est juste pas juste de le dire. C'est plus en faisant du modelage, en mettant les choses en place que les éducatrices embarquent.

Superviseure

L'experte en petite enfance, qui a participé à la formation, souligne l'importance du suivi post-formation par les superviseures. Elle indique qu'elle fait le lien entre les contenus de la formation et ses interventions sur le terrain, spécialement avec le personnel éducateur ayant pris part à la formation. Du côté des facilitatrices, elles indiquent avoir mis un accent particulier à encourager le transfert des connaissances vers la pratique. Selon ces dernières, les participantes étaient invitées à discuter de la formation avec leurs collègues et à partager les apprentissages. Les facilitatrices disent également solliciter régulièrement des retours sur les réactions des collègues et proposent des réflexions approfondies sur la mise en œuvre des connaissances à travers des activités pratiques. Elles reviennent aussi sur les initiatives prises dans les centres pour discuter des améliorations possibles.

Cette analyse révèle une variété d'expériences quant au suivi qui est accordé aux participantes et les encouragements qui leur sont offerts pour mettre en pratique les connaissances acquises. Si les efforts des facilitatrices et des experts étaient accompagnés d'un suivi rapproché des superviseuses, ceci pourrait faciliter l'adoption de pratiques favorisant le développement socioémotionnel des enfants.

QUESTION DE RECHERCHE 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 ?

Cette section du rapport explore les facteurs contributifs favorisant une mise en œuvre adéquate de la formation pour le personnel éducateur. Les différences d'expériences rapportées entre les sites affiliés à l'AFÉSEO et ceux qui ne le sont pas sont aussi explorés. Nous terminons en présentant l'intérêt et la demande que les participantes ont formulée pour de futures formations.

Facteurs favorables à la mise en œuvre de la formation

Plusieurs facteurs sont favorables à la mise en œuvre adéquate de la formation. Nous détaillerons tour à tour, l'adaptabilité et la pertinence du contenu, l'expertise et la complémentarité des facilitatrices, et le format de la formation.

L'adaptabilité du contenu permet la mise en pratique des apprentissages

Les données collectées indiquent que le contenu du programme de formation a été conçu pour être flexible et s'adapter aux besoins spécifiques de chaque groupe de participants. En effet, les facilitatrices rapportent que les activités étaient assez flexibles et pouvaient être adaptées pour répondre aux attentes spécifiques de chaque groupe de participantes. Par exemple, certains groupes de participantes faisaient beaucoup de liens avec leurs expériences professionnelles avec les enfants et recherchaient beaucoup d'exemples pratiques, alors que d'autres étaient plus enclines à explorer la dimension émotionnelle et le bien-être du personnel éducateur. La formation avait une bonne balance d'exemples pratiques et de contenus théoriques, permettant de rencontrer ces différents besoins. Cette adaptabilité a permis une application plus pertinente des connaissances théoriques à la réalité professionnelle du personnel éducateur, favorisant ainsi une meilleure assimilation et application des stratégies dont il a été question dans la section précédente.

L'expertise et complémentarité des formatrices sont primordiaux et permettent l'amélioration continue

La qualité de la mise en œuvre de la formation offerte est influencée par l'expertise et l'expérience des formatrices, qui ont su créer un environnement d'apprentissage dynamique et inclusif. Dans tous les groupes de discussion, les participantes indiquent que les compétences des participantes et leur capacité à créer un climat d'apprentissage favorable ont été positives dans leur expérience de formation.

« Les formatrices étaient vraiment à la hauteur. Je suis partie un peu à reculons au début, mais par la suite j'étais excitée d'y aller pour les deux autres samedis ».

Participante

De plus les formatrices indiquent qu'elles prenaient en notes les points forts et points faibles de la formation, autant pour le contenu que pour le format des activités proposées, et travaillaient à améliorer les points faibles entre les formations. Ces dernières décrivent cette démarche comme un processus d'évaluation continue, impliquant la réflexion sur leur pratique et un ajustement continu des sessions en fonction des besoins identifiés. Elles indiquent aussi qu'elles ont activement recherché et intégré des rétroactions pour améliorer tant le contenu que l'approche andragogique. Leur capacité à apporter des améliorations continues au contenu et à la méthodologie de la formation, en fonction des retours des participantes, a été essentielle pour maintenir la pertinence et l'efficacité perçue du programme.

Le format de la formation permet l'engagement continu des participantes

La décision d'offrir la formation en présentiel a eu un impact positif significatif sur la cohésion du groupe et sur l'engagement des participantes. Les participantes et les formatrices indiquent que le format en personne a facilité une expérience d'apprentissage plus riche, permettant une interaction directe et un partage d'expériences qui ont renforcé l'apprentissage et la mise en application des concepts discutés. Les participants ont rapporté un environnement d'apprentissage engageant et sécuritaire, favorisant une ouverture et une participation active.

J'ai apprécié comment la formation a été présentée. Je me sentais comme un enfant, car on apprenait en jouant. Je n'ai pas trouvé ça long, c'était vraiment agréable. L'espace était bien et grand. On sortait aussi pendant la formation.

Participante

Toutefois, quelques participantes ont mentionné qu'elles auraient aimé que la formation soit sur deux samedis et non trois. Ceci tient compte des engagements personnels et familiaux de ces personnes, qui limitent la possibilité de participer de façon continue les samedis.

Différences observées entre les sites

Les données qualitatives sur les différences perçues sont issues des notes des facilitatrices et des groupes de discussion avec l'équipe de gestion du projet. Les facilitatrices indiquent que bien que les profils des participantes soient généralement similaires entre les sites affiliés à l'AFÉSEO et ceux qui ne le sont pas, les expériences de formation varient significativement.

Dans certains cas, certains groupes établissaient rapidement des connexions avec leur propre réalité professionnelle, tandis que d'autres se concentraient davantage sur les besoins émotionnels et la réalité du personnel éducateur. Bien que les facilitatrices rapportent ces différences selon les sites, toutes les participantes ont rapporté avoir eu une bonne expérience de la formation.

De plus, les participantes des sites qui ne sont pas affiliés à l'AFÉSEO ont en majorité demandé une deuxième formation qui serait le prolongement de cette première. Les facilitatrices le relèvent également dans leurs notes:

Certaines participantes nous ont confié, en toute fin, ne pas avoir vraiment souhaité participer à cette formation initialement, car elle se déroulait sur trois samedis. Cependant, après la première session, elles étaient enthousiastes à l'idée de participer aux suivantes. Elles ont demandé si d'autres formations de ce type seraient disponibles, tant elles ont beaucoup appris. Nous avons mentionné qu'une phase deux pourrait éventuellement être organisée. Elles ont affirmé qu'elles s'inscriraient à cette phase deux !

Notes de facilitatrices

Intérêt et demande pour des formations futures

Selon les facilitatrices, les sites affiliés à l'AFÉSEO sont habitués à recevoir des formations régulièrement. Ainsi, les participantes issues de ces sites pourraient ne pas percevoir la nécessité de demander de futures formations, car elles s'attendent à en recevoir dans le futur. En revanche, les participantes des sites qui ne sont pas affiliés à l'AFÉSEO pourraient ne pas recevoir des formations aussi fréquemment que ceux affiliés à l'AFÉSEO. Dans ce sens, ces participantes seraient plus enclines à demander de futures formations.

Le programme a suscité un intérêt considérable, **en particulier dans les centres non affiliés à l'AFÉSEO**. Comme nous l'avons présenté dans le point précédent, une grande majorité des participantes des sites non affiliés à l'AFÉSEO a demandé à recevoir une deuxième phase de la formation. Plusieurs participantes indiquent que leur intérêt pour la formation grandissait au fil des séances. Ceci s'est traduit par une plus grande assiduité et ponctualité de ces dernières. Les

facilitatrices notent en effet qu'au fil des sessions les participantes étaient plus fidèles aux rencontres et arrivaient à temps.

Toutes les participantes étaient arrivées à 9 h 10 ! Quel beau changement. Une participante qui était arrivée la dernière est arrivée la première et elle était très fière de nous partager sa prouesse.

Notes de facilitatrices

De plus, ces dernières ont largement diffusé la formation par le bouche-à-oreille, parlant de la formation dans leur centre et avec leurs collègues. Cet engouement peut être attribué à la qualité et à la pertinence du programme, dont ont témoigné les participantes. La demande croissante pour de telles formations souligne la reconnaissance de leur valeur ajoutée de Cultivons l'avenir pour le bien-être du personnel éducateur et pour soutenir le développement socioémotionnel des enfants qu'ils accompagnent.

Les participantes n'indiquent pas de façon spécifique quels contenus elles aimeraient que l'on aborde dans cette deuxième phase de la formation. Ceci pourrait indiquer une volonté d'en apprendre plus, même si les participantes ne connaissent pas spécifiquement ce qui peut être inclus dans ces contenus

En résumé, la flexibilité du contenu, l'expertise des facilitatrices, un format engageant et un intérêt croissant pour le programme sont des facteurs clés contribuant à son succès. Ces éléments mettent en évidence l'importance de poursuivre et d'élargir des initiatives similaires pour soutenir le personnel éducateur dans leur rôle essentiel auprès des enfants.

QUESTION DE RECHERCHE 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 ?

Cultivons l'avenir est une intervention en deux volets, interreliés et profondément ancrés dans un désir d'amoinrir les inégalités en matière de déterminants de la santé mentale des enfants vivant en contexte francophone minoritaire. Nous avons été guidés par un ensemble d'indicateurs basés sur l'Outil relatif aux indicateurs d'équité en santé, qui touche à la fois le design, la mise en œuvre et l'évaluation des effets de la formation en service de garde, ainsi que les activités du Réseau provincial de promotion de la santé mentale en petite enfance francophone (le Réseau). Rappelons toutefois que suite à la phase 1 du projet, tous les indicateurs recueillis sur les inégalités en termes de facteurs de protection pour une meilleure santé mentale ne proviennent pas de données sur les enfants ni de leurs familles.

Voici un survol des considérations ayant été prises en compte :

- Les besoins des familles vivant en contexte minoritaires francophones sont ciblés dans la définition des contenus de la formation. Les différences en matière de facteurs de protection des familles en milieu minoritaire (ex. accès à une programmation en services de garde pour l'apprentissage socioémotionnel et un accès moindre aux services en santé mentale) ont été largement documentées. La formation elle-même demeure générale dans son contenu mais les facilitatrices et les participantes partagent beaucoup d'expériences inspirées des enfants de milieux diversifiés qu'elles servent ce qui permet d'aborder le sujet de façon organique et concrète.
- Les besoins du personnel éducateur, majoritaire féminin et travaillant dans un secteur d'emploi précaire (et dont plusieurs sont nouvelles arrivantes au Canada) sont également pris en compte afin de favoriser une meilleure satisfaction envers la formation et le milieu de travail. Ce dernier étant un facteur contributif important, plusieurs mesures entourant la mise en œuvre de la formation et le contexte ont été développées. Rappelons qu'un personnel éducateur chaleureux et qualifié est le facteur de protection principal sur lequel le volet formation de Cultivons l'avenir espère avoir un impact.
- À la suite d'une consultation avec des experts effectuée à l'hiver 2023, des suggestions ont été émises pour éventuellement raffiner l'intervention afin de prendre en compte les iniquités en santé vécues au sein des familles desservies. Ces suggestions ne cherchent pas à changer les intentions du programme; elles visent plutôt à bonifier le contenu et renforcer certaines pratiques, en particulier pour mieux répondre aux besoins variés des familles et d'adapter les stratégies mises en place pour soutenir l'enfant dans son développement socioémotionnel. L'objectif futur serait également de développer des ressources complémentaires et adaptées culturellement afin d'établir un partenariat durable avec les familles.
- De plus, reconnaissant la diversité des expériences du personnel éducateur, l'AFÉSEO a à cœur d'offrir au personnel éducateur une formation informée par les bonnes pratiques pour assurer la sécurité culturelle et la reconnaissance des expériences vécues. Certaines des propositions amenées l'an passé faisaient déjà partie intégrale de la formation, par exemple, l'emphase sur le bien-être des participantes pendant et après la formation.

QUESTION DE RECHERCHE 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 ?

Développement d'un plan d'action

Consolidation des chantiers en plan d'action unique

Tandis que l'année dernière le Réseau affichait des résultats transitoires figurant sous la phase « se constituer et se maintenir » de l'Outil, soit 1) la construction du réseau, 2) l'adoption de structures et de règles de gouvernance en réseau et 3) le traitement des controverses.⁵ Cette année—suivant une restructuration de son fonctionnement—il a débuté à « **se représenter et influencer** » à travers ses actions.

En effet, jusqu'à mai 2023, le Réseau utilisait toujours le même fonctionnement, c'est-à-dire une rencontre du suivie par des rencontres de sous-groupes de travail propre à chacun des trois chantiers pendant lesquelles les membres travaillaient sur l'élaboration de plan d'action individuel.⁶ La majorité de la rencontre de mai était dédiée au travail en sous-groupe. Lors de la rencontre suivante en octobre 2023, chaque sous-groupe de travail a fait une courte présentation de leur chantier incluant son contexte, ses intentions et ses objectifs principaux, ainsi que des activités proposées.

Il y avait une **convergence claire des intentions des trois chantiers qui a mené l'AFÉSEO à proposer une consolidation des activités dans un seul plan** pour le Réseau avec des actions concertées touchant les trois chantiers. Par le fait même, le Réseau a donc révisé sa structure afin de privilégier les rencontres en grand groupe et non par chantier. Ceci a aussi eu l'effet d'adresser une controverse commune des participants du Réseau documentée l'année dernière soit le temps d'engagement limité de ceux-ci dû à leurs responsabilités professionnelles.

Se doter d'outils pour se représenter et influencer les secteurs impliqués

Le premier élément de la phase « se représenter et influencer » implique la « production d'intermédiaires » qui sont définis comme étant un plan, bilan ou mémoire relatant les idées ou les positions convergentes (priorités, projets, solutions, etc.). Le Réseau a produit un

⁵ Identification et élaboration de solutions devant les controverses qui empêchent les acteurs de coopérer et l'action de progresser.

⁶ Le premier chantier est : soutenir le personnel éducateur dans les communications avec les parents. Le second chantier est : faciliter la première transition scolaire et assurer la continuité des services. Le troisième chantier est : promouvoir et développer l'environnement physique pour le développement sain des enfants.

intermédiaire documentant les actions proposées par les chantiers ainsi que la proposition de l'AFÉSEO d'adopter un plan d'action global qui favorise des actions concertées du Réseau plutôt que des actions en silos des sous-groupes de travail.

Le document s'intitule « État des lieux : Trois chantiers d'activités » constitue le premier *nouveau* résultat transitoire de l'année en plus des révisions aux résultats transitoires de l'année dernière (l'adoption de structures et de règles de gouvernance en réseau et le traitement des controverses). En plus du document *État des lieux*, l'AFÉSEO a produit un plan d'action qu'il va présenter au Réseau en mai 2024 constituant un autre intermédiaire.

Le nouveau Plan d'action du Réseau est centré sur l'adoption et la mise à l'essai à grande échelle d'un outil mesurant le développement socioémotionnel en petite enfance. La première étape implique l'obtention de données probantes au niveau du développement des jeunes enfants afin de démontrer le besoin dans le domaine : des démarches ont déjà été entamées avec les conseils scolaires francophones pour explorer s'ils ont des données qui montreraient que les jeunes arrivent à l'école déjà avec des besoins socioémotionnels révélant ainsi un besoin d'agir en petite enfance. La deuxième étape implique la recherche d'outils de mesures des habiletés socioémotionnelles en petite enfance en français éprouvés et plusieurs candidats ont déjà été identifiants tels que l'ASQ-SE, l'IMDPE, Nipissing Developmental Screening et autres.

La troisième étape compte l'élaboration d'un pilote de grande envergure utilisant une approche d'évaluation expérimentale (avec groupe comparaison) qui implique une sollicitation de support de services éducatifs et d'écoles voulant participer. L'étape finale implique la soumission d'une demande de financement afin de compléter le pilote.

Selon certains participants du Réseau, l'utilisation d'un outil de mesure du développement socioémotionnel en petite enfance contribuerait à des actions à travers les trois chantiers. Effectivement, l'introduction d'un outil implique la formation du personnel éducateur sur celui-ci ainsi qu'une opportunité de les sensibiliser sur l'importance de la santé mentale en petite enfance et les pratiques qui la favorisent. Dans le même ordre d'idée, l'introduction d'un outil implique aussi le besoin d'informer les parents des mêmes concepts et même que certains outils demandent la participation des parents. Or, ce changement pourrait créer de nouvelles lignes de communication entre le personnel éducateur et les parents sur le développement socioémotionnel des enfants (chantiers 1 et 3). L'outil pourrait aussi devenir un élément central d'un dossier standardisé que l'enfant peut amener avec elle lors de son entrée scolaire ce qui permettrait de limiter les bris de services quant aux techniques, pratiques et/ou services en développement socioémotionnel (chantier 2).

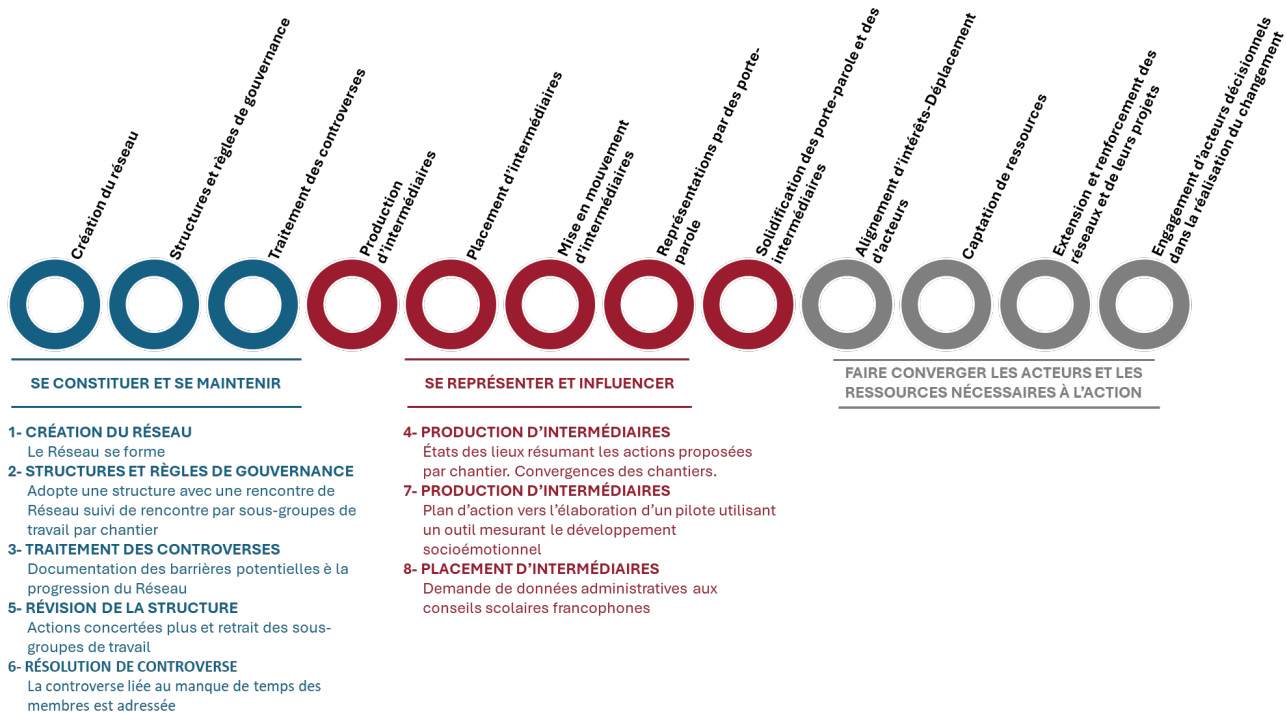
Non seulement les acteurs des différents secteurs participant au Réseau semblent tous d'accord sur la nécessité de continuer le développement de ce dernier, on observe une consolidation impressionnante des différents intérêts des acteurs et leurs efforts commencent à s'aligner

naturellement avec les efforts de la formation Cultivons l'Avenir, destinée au personnel éducatif. Cette synergie évidente va continuer d'être utilisée dans la prochaine année.

Des actions concrètes observées cette année

Cette année, le Réseau a atteint cinq résultats transitoires les amenant de plus en plus proche vers des actions concrètes. La figure 6 ci-dessous illustre les trois phases de l'action intersectorielle et les 12 résultats transitoires qui leur sont associés, ainsi que les actions que le Réseau a prises depuis sa création, tel que décrit ci-dessus.

Figure 6 Progrès du Réseau selon l'outil d'appréciation des effets de l'action intersectorielle locale



Des questions suggérées par l'Outil permettent de guider prochaines actions du Réseau au cours de l'Année 2024/2025 :

- De quels intermédiaires le Réseau a besoin de produire pour avancer dans l'action ? Sous quelles formes ces intermédiaires doivent-ils être produits et dans quel(s) but(s) ?
- Quel intermédiaire devrait être placé auprès de quels réseaux ou de quels acteurs stratégiques (par ex. décideurs, Conseils scolaires, organismes subventionnaires) ?

- Par exemple, l'AFÉSEO a déjà préparé une demande pour les conseils scolaires francophones afin d'explorer la disponibilité de données administratives en lien avec de développement socioémotionnel afin d'identifier tous besoins en santé mentale à l'arrivé à l'école qui pourrait possiblement être adressée avec une intervention en petite enfance.

Nous continuerons d'utiliser les dimensions de l'Outil pour proposer à l'AFÉSEO et au Réseau pour avancer la phase « se représenter et influencer » pour ultimement atteindre la phase « faire converger les acteurs et les ressources nécessaires à l'action » d'ici la fin de la prochaine période de référence.

QUESTION DE RECHERCHE 5

Quels sont les mécanismes en place pour assurer la mise à l'échelle et la pérennité de Cultivons l'avenir?

Engager une réflexion et discuter des options possibles

À mi-chemin du projet, il est important d'entamer une réflexion sur le futur d'une formation comme celle de Cultivons l'avenir d'où l'ajout de cette nouvelle question au plan d'évaluation cette année. Si les questions de mise à l'échelle et de pérennité par rapport à l'offre de la formation sont présentes depuis le tout début de la phase II, l'ajout formel d'une question d'évaluation permet une recension officielle des idées et des pratiques qui y mèneront.

En vue de passer à la phase 3 du Fond d'innovation, l'objectif pour les deux prochaines années sera d'analyser la viabilité de la formation (du concept anglophone viable validity tel qu'illustré dans Chen, 2010) un concept qui suit la validité interne⁷ et la validité externe.⁸ Le concept pose une question permettant d'analyser sa viabilité en cinq dimensions soient : L'intervention est-elle abordable, faisable, réalisable, évaluable et efficace dans un contexte général *hors recherche* ?⁹ Dès l'année prochaine, ces aspects de la validité seront évalués dans le rapport.

De plus, avec ces deux volets, le projet Cultivons l'avenir est bien outillé pour intervenir dans les pratiques individuelles à travers la formation dédiée au personnel éducateur ainsi que dans le

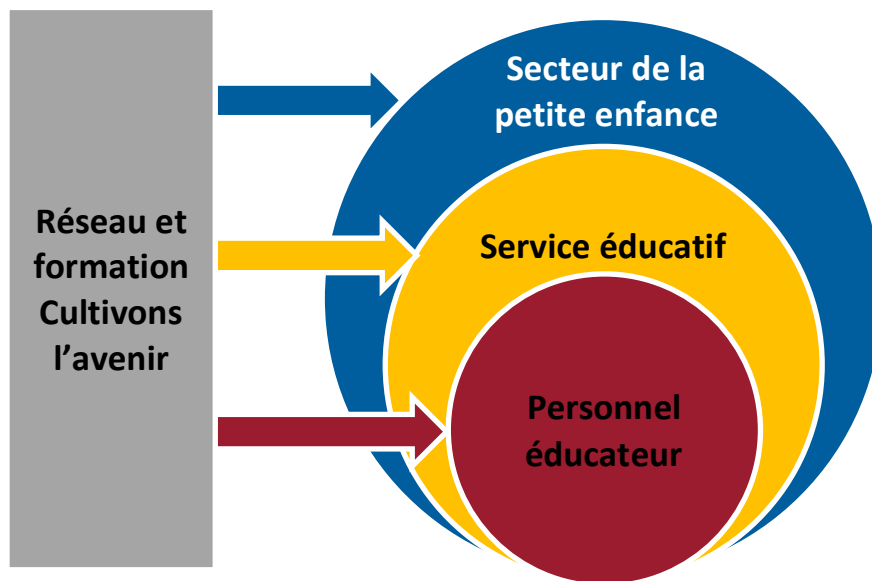
⁷ La mesure selon laquelle l'évaluation fournit des preuves objectives qu'une intervention affecte de manière causale les résultats anticipés.

⁸ La mesure selon laquelle les résultats de l'évaluation peuvent être généralisés d'un contexte de recherche à un contexte plus général ou à un autre contexte ciblé.

⁹ Chen, H. T. (2010). The bottom-up approach to integrative validity: A new perspective for program evaluation. *Evaluation and Program Planning*, 33(3), 205–214.

secteur de la petite enfance via le Réseau, en revanche les participantes, les facilitatrices, les conceptrices de la formation sont toutes d'avis que la formation pourrait renforcer son influence sur les services éducatifs de la petite enfance participants (voir Figure 7).

Figure 7 Influence de Cultivons l'avenir sur les pratiques au niveau individuel, au centre du service éducatif et du secteur de la petite enfance



Options considérées et en cours pour augmenter l'offre de formations et la pérennité des apprentissages

L'AFÉSEO considère plusieurs actions pour supporter l'application de nouvelles pratiques favorisant le développement socioémotionnel des enfants via :

- la création d'un répertoire de ressources pour les participantes,
- le développement de fiches aide-mémoire avec des exemples de pratiques concrètes qui peuvent être affichées dans les centres éducatifs,
- le développement d'un guide pour les superviseuses/gestionnaires pour pousser leur réflexion sur le développement socioémotionnel, partager de nouvelles informations avec leur personnel éducateur et supporter activement l'application des apprentissages,
- le développement d'un processus de « drapeau rouge » afin d'identifier les enfants à besoins rapidement qui peut, par la suite, être modifié par chaque centre éducatif selon leur contexte, ainsi que,

- d'autres outils veillant à alimenter la formation (consultez la question 5 du rapport d'évaluation ci-joint pour plus d'information).

Ce type de ressources/outils veillerait non seulement à la pérennité des changements enregistrés dans les données recueillies, mais pourrait élargir la portée de l'intervention en misant sur des structures organisationnelles déjà en places et peut-être influencer les pratiques du personnel éducateur n'ayant pas participé directement à la formation.

De plus, l'AFÉSEO contemple déjà des mesures de mise à l'échelle pour atteindre plus de participantes. Par exemple, un plan a été mis en place pour former deux nouvelles formatrices afin de bâtir la capacité interne d'ici l'été prochain. Au-delà la phase 2 du projet, diverses méthodes sont considérées pour augmenter la capacité à offrir Cultivons l'Avenir de façon abordable comme une formation de formateur (train-the-trainer), qui bénéficierait aussi d'un appui continu de l'AFÉSEO, réduirait les coûts de déplacement et répartirait l'expertise à la grandeur de la province.

Ces options seront intégrales aux réflexions futures à propos de la mise à l'échelle et la pérennité de Cultivons l'avenir dans les évaluations à venir.

CONCLUSION

Les résultats obtenus au cours de l'année deux semblent continuer de pointer vers un impact positif sur les participantes et sur leurs pratiques professionnelles. Le Réseau, quant à lui, bénéficie d'un second souffle suite à la convergence des actions proposées par les sous-groupes de travail et la production d'un plan d'action unique et commun misant sur le pilotage d'un outil de mesure du développement socioémotionnel dans des services éducatifs sélectionnés.

Lors de l'identification de changements nécessaires à la formation, sa mise en œuvre ou tout ajout, s'il y a lieu, seront reflétés dans l'évaluation.

ANNEXE A : RÉSULTATS DE L'ANALYSE DU SONDAGE (PRÉ-POST)

N = 34	Taux de réponse		Réponses positives		Meilleure réponse	
	Avant	Après	Diff.	Sig.	Diff.	Sig.
Auto-évaluation						
Tout d'abord, comment qualifieriez-vous votre niveau de connaissance...						
En promotion de la santé mentale saine chez les jeunes enfants ?						
Élevé	3 %	21 %	53	***	18	**
Moyennement élevé	12 %	47 %				
Sur les déterminants sociaux influençant la santé mentale des jeunes enfants ?						
Élevé	6 %	21 %	59	***	15	*
Moyennement élevé	12 %	56 %				
Sur le développement des habiletés socioémotionnelles des jeunes enfants ?						
Élevé	9 %	21 %	50	***	12	
Moyennement élevé	15 %	53 %				
Sur le rôle que les éducatrices peuvent jouer dans le développement socioémotionnel des jeunes enfants ?						
Élevé	15 %	38 %	41	***	24	***
Moyennement élevé	24 %	41 %				
Sur les pratiques favorisant le développement socioémotionnel de jeunes enfants ?						
Élevé	6 %	38 %	53	***	32	
Moyennement élevé	21 %	41 %				
Perspectives et attitudes envers la santé mentale infantile						
On ne peut pas être en bonne santé mentale si on a une maladie mentale.						
Pas du tout d'accord	18 %	15 %	0		-3	
Pas d'accord	29 %	32 %				
On peut contrôler ses actions, mais non ses sentiments ou ses émotions.						
Pas du tout d'accord	9 %	12 %	3		3	
Pas d'accord	24 %	24 %				
Les enfants ne vivent pas les mêmes problèmes en santé mentale que les adultes.						
Pas du tout d'accord	6 %	18 %	9		12	
Pas d'accord	44 %	41 %				
La génétique influence plus le développement du cerveau que les expériences en bas âge.						
Pas du tout d'accord	6 %	12 %	26	***	6	
Pas d'accord	26 %	47 %				
Un enfant qui a un lien d'attachement significatif est en bonne santé mentale.						
Pas du tout d'accord	9 %	6 %	0		-3	

N = 34	Taux de réponse		Réponses positives		Meilleure réponse	
	Avant	Après	Diff.	Sig.	Diff.	Sig.
Pas d'accord	26 %	29 %				
Les mauvaises habiletés parentales causent des problèmes en santé mentale chez l'enfant.						
Tout à fait d'accord	24 %	26 %	9		3	
D'accord	59 %	65 %				
Le personnel éducatif en petite enfance peut faire une différence dans les habiletés socioémotionnelles des enfants, peu importe le milieu familial.						
Tout à fait d'accord	41 %	59 %	0		18	*
D'accord	59 %	41 %				
Tout le personnel éducateur devrait être formé sur comment développer les habiletés socioémotionnelles des enfants.						
Tout à fait d'accord	50 %	62 %	-3		12	
D'accord	50 %	35 %				
Provenir d'une famille à faible revenu peut être un déterminant de la santé qui influence la santé mentale de l'enfant.						
Tout à fait d'accord	21 %	32 %	24	***	12	
D'accord	47 %	59 %				
Les enfants qui reconnaissent leurs émotions ont une meilleure santé mentale.						
Tout à fait d'accord	24 %	21 %	9		-3	
D'accord	59 %	71 %				
Les enfants réagissent différemment que les adultes au stress.						
Tout à fait d'accord	26 %	21 %	-12		-6	
D'accord	53 %	47 %				
Les enfants compétents socialement et émotionnellement apprennent davantage à l'école.						
Tout à fait d'accord	26 %	24 %	9		-3	
D'accord	38 %	50 %				
Auto-efficacité du personnel éducateur						
Je suis confiante dans ma capacité à...						
Aider les enfants à prendre conscience de leurs émotions.						
Tout à fait d'accord	41 %	44 %	0		3	
D'accord	59 %	56 %				
Aider les enfants à prendre conscience des pensées et des émotions des autres (enfants et adultes).						
Tout à fait d'accord	32 %	44 %	0		12	
D'accord	65 %	53 %				
Aider les enfants à reconnaître et nommer les émotions qu'ils vivent.						
Tout à fait d'accord	50 %	41 %	0		-9	
D'accord	50 %	59 %				
Aider les enfants à prendre conscience des effets des émotions sur leurs corps.						
Tout à fait d'accord	35 %	32 %	-3		-3	
D'accord	62 %	62 %				

N = 34	Taux de réponse		Réponses positives		Meilleure réponse	
	Avant	Après	Diff.	Sig.	Diff.	Sig.
Aider les enfants en servant de modèle et nommer mes propres émotions et démontrer comment les exprimer.						
Tout à fait d'accord	29 %	38 %	-9	*	9	
D'accord	71 %	53 %				
Aider les enfants à reconnaître les sources de stress et de les réduire pour aider l'enfant.						
Tout à fait d'accord	32 %	32 %	6		0	
D'accord	59 %	65 %				
Donner le temps et l'espace pour permettre aux enfants de résoudre leurs conflits.						
Tout à fait d'accord	41 %	44 %	3		3	
D'accord	56 %	56 %				
Encourager les enfants à faire des choix.						
Tout à fait d'accord	35 %	32 %	3		-3	
D'accord	62 %	68 %				
Développer la capacité des enfants d'établir des relations saines avec les autres (enfants et adultes).						
Tout à fait d'accord	32 %	41 %	6		9	
D'accord	62 %	59 %				
Reconnaître les premiers signes de difficultés socioaffectives chez un enfant.						
Tout à fait d'accord	26 %	32 %	9		6	
D'accord	56 %	59 %				
Offrir un environnement qui soutient le développement des habiletés socioémotionnelles des enfants.						
Tout à fait d'accord	35 %	38 %	6		3	
D'accord	56 %	59 %				
Expliquer aux familles ce que sont les habiletés socioémotionnelles et leur importance pour la santé mentale positive de leur enfant.						
Tout à fait d'accord	18 %	32 %	15	*	15	*
D'accord	65 %	65 %				
Répondre aux questions des familles sur la santé mentale et le bien-être.						
Tout à fait d'accord	15 %	24 %	21	**	9	
D'accord	59 %	71 %				
Encourager les familles à soutenir le développement socioémotionnel de leur enfant.						
Tout à fait d'accord	29 %	38 %	15	**	9	
D'accord	56 %	62 %				
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.						
Tout à fait d'accord	24 %	47 %	9		24	***
D'accord	62 %	47 %				
Pratiques de développement socioémotionnel						
Utiliser l'environnement physique comme moyen pour soutenir le développement socioémotionnel des enfants.						
Presque tous les jours ou tous les jours	74 %	76 %	12		3	

N = 34	Taux de réponse		Réponses positives		Meilleure réponse	
	Avant	Après	Diff.	Sig.	Diff.	Sig.
2-3 fois par semaine	6 %	15 %				
Offrir un horaire flexible pour répondre aux besoins socioémotionnels des enfants.						
Presque tous les jours ou tous les jours	71 %	68 %	6		-3	
2-3 fois par semaine	9 %	18 %				
Utiliser du renforcement positif et des mots encourageants pour soutenir les enfants.						
Presque tous les jours ou tous les jours	94 %	100 %	3		6	
2-3 fois par semaine	3 %	0 %				
Raconter des histoires aux enfants qui soutiennent leur développement socioémotionnel selon leur besoin.						
Presque tous les jours ou tous les jours	56 %	59 %	9		3	
2-3 fois par semaine	21 %	26 %				
Remarquer, nommer et accompagner chaque enfant à travers une gamme d'émotions.						
Presque tous les jours ou tous les jours	74 %	88 %	3		15	*
2-3 fois par semaine	21 %	9 %				
Accompagner les enfants à faire des choix pour résoudre leurs défis ou simplement prendre des décisions.						
Presque tous les jours ou tous les jours	91 %	94 %	0		3	
2-3 fois par semaine	9 %	6 %				
Observer attentivement l'enfant lors d'un comportement problématique pour identifier les sources de stress.						
Presque tous les jours ou tous les jours	76 %	88 %	0		12	
2-3 fois par semaine	18 %	6 %				
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).						
Presque tous les jours ou tous les jours	79 %	56 %	-3		-24	***
2-3 fois par semaine	12 %	32 %				
Utilisez des aides visuelles ou des pictogrammes pour soutenir le développement socioémotionnel.						
Presque tous les jours ou tous les jours	53 %	50 %	-18	*	-3	
2-3 fois par semaine	29 %	15 %				
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.						
Presque tous les jours ou tous les jours	56 %	50 %	6		-6	
2-3 fois par semaine	21 %	32 %				
Aider les enfants à identifier et à choisir des solutions aux problèmes auxquels ils sont confrontés.						
Presque tous les jours ou tous les jours	76 %	85 %	-3		9	
2-3 fois par semaine	18 %	6 %				
Observer les indices de développement social et affectif/émotionnel autant que les autres sphères du développement de l'enfant (physique, cognitif, langagier).						
Presque tous les jours ou tous les jours	59 %	79 %	12	**	21	**
2-3 fois par semaine	26 %	18 %				
Stratégies ciblées et dépistage précoce						

N = 34	Taux de réponse		Réponses positives		Meilleure réponse	
	Avant	Après	Diff.	Sig.	Diff.	Sig.
Mon organisation a des stratégies en place pour identifier si les enfants ont ou non des difficultés socioémotionnelles.						
Tout à fait d'accord	44 %	41 %	6		-3	
D'accord	47 %	56 %				
Mon organisation a des politiques en place pour appuyer les enfants vivant des difficultés socioémotionnelles.						
Tout à fait d'accord	38 %	38 %	0		0	
D'accord	50 %	50 %				
Mon organisation a des procédures pour référer les enfants vivant des difficultés socioémotionnelles à l'externe.						
Tout à fait d'accord	29 %	47 %	9		18	
D'accord	47 %	38 %				
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).						
Tout à fait d'accord	24 %	32 %	9		9	
D'accord	50 %	50 %				
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.						
Tout à fait d'accord	26 %	35 %	24	***	9	
D'accord	47 %	62 %				
Communication avec les parents						
Je communique aux parents les défis et bons coups quant à la gestion des émotions de leur enfant.						
Presque tous les jours ou tous les jours	65 %	47 %	-15		-18	*
2-3 fois par semaine	21 %	24 %				
Je suggère aux parents des moyens pour aider leur enfant s'il ou elle vit des difficultés socioémotionnelles.						
Presque tous les jours ou tous les jours	47 %	38 %	6		-9	
2-3 fois par semaine	15 %	29 %				
Je suggère aux parents des stratégies à faire ou des ressources encourageant le développement socioémotionnel de leur enfant.						
Presque tous les jours ou tous les jours	41 %	35 %	12		-6	
2-3 fois par semaine	18 %	35 %				
Bien-être au travail						
Épanouissement dans le travail						
Score composite	4,38	4,62	0,24	**		
Sentiment de compétence au travail						
Score composite	4,41	4,64	0,19	**		
Reconnaissance perçue au travail						
Score composite	4,01	4,19	0,00			

Valeur p : *** < 0,01, ** < 0,05, * < 0,1. Test effectué : test non paramétrique Wilcoxon apparié. Un test T a également été fait et les résultats sont pratiquement identiques.

N = 34	Taux de réponse		Réponses positives		Meilleure réponse	
	Avant	Après	Diff.	Sig.	Diff.	Sig.

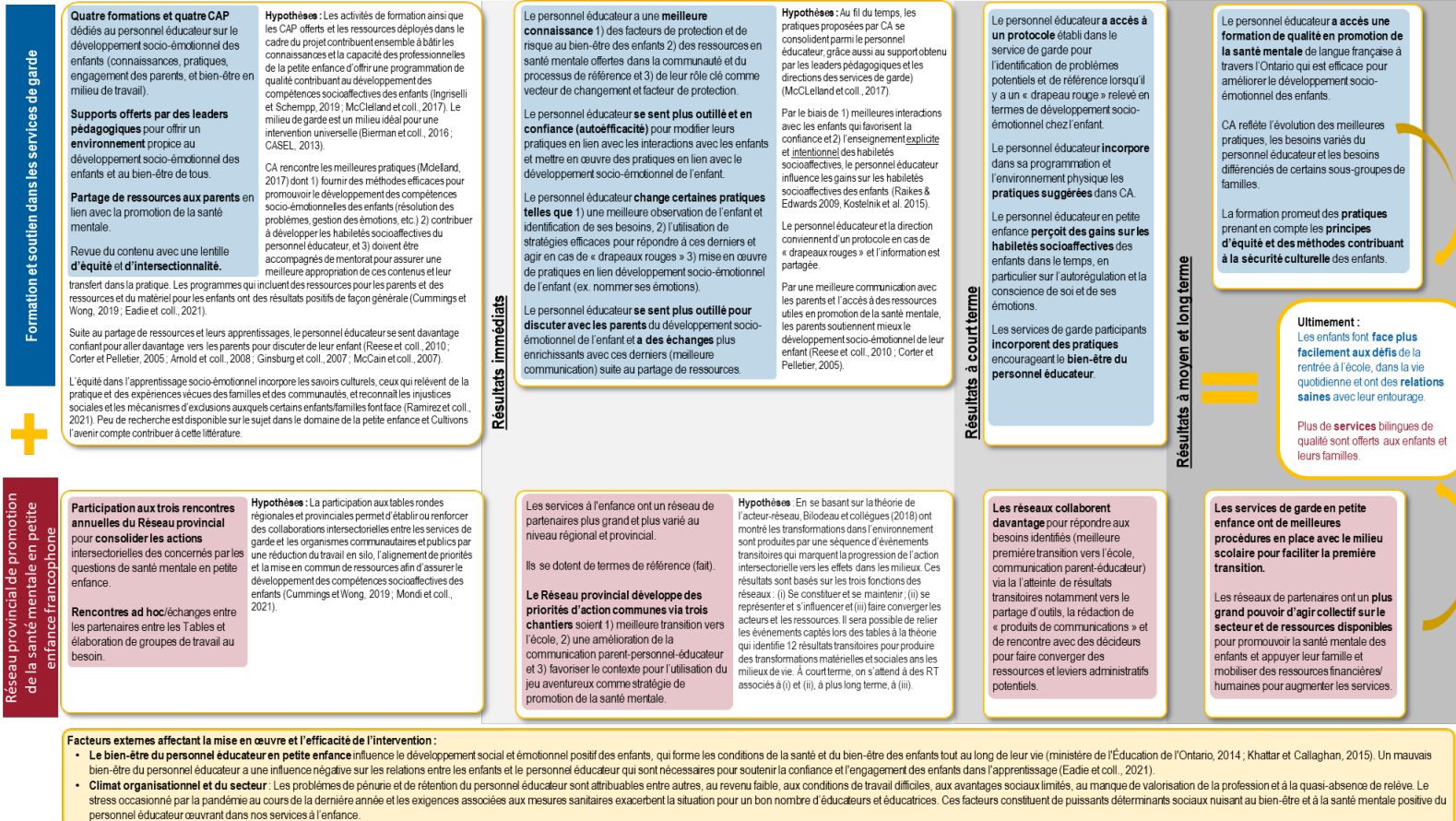
Les mesures sur le bien-être au travail proviennent de Dagenais-Desmarais (2010) et correspondent à la moyenne de 5 items cotés de 5 « Tout à fait d'accord » et 0 « En désaccord ». Étant donné que dans le cas du score composite la moyenne est utilisée, le test t est utilisé pour déterminer si la différence est statistiquement significative.

ANNEXE B : THÉORIE DU CHANGEMENT



Cultivons l'avenir – Théorie du changement

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 !

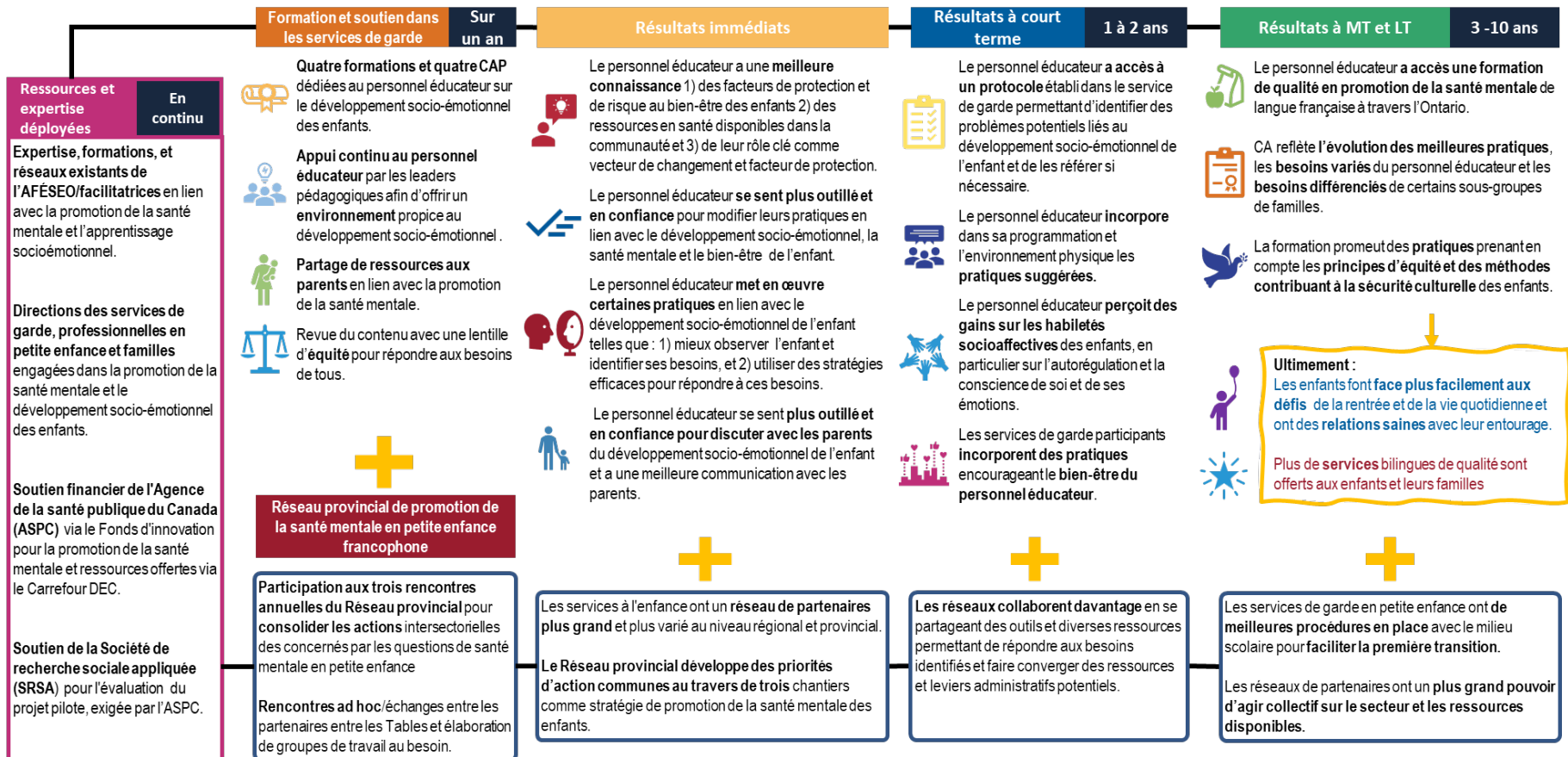


ANNEXE C : MODÈLE LOGIQUE



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 !



OTTAWA • VANCOUVER • CALGARY • HALIFAX

HAMILTON • MONTRÉAL • REGINA

ST. JOHN'S • TORONTO • WINNIPEG

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