



ÉVALUATION DES CENTRES DE LA PETITE ENFANCE DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE

Rapport pour la troisième année
29 janvier 2018

Table des matières

Introduction	3
Fonction de cette évaluation	4
Évolution du contexte	5
Partie 1 – En quoi les CPE contribuent-ils au développement du modèle des CPE?	7
<i>Milieu d'apprentissage des jeunes enfants</i>	7
Programme d'éducation de la petite enfance (PEPE)	7
Ressources et dispositifs de soutien pour les familles.....	8
Services agréés de garde d'enfants sur place	9
Espace, programme d'études et pédagogie.....	10
<i>Partenariats et collaboration</i>	11
<i>Sensibilisation et participation</i>	12
<i>Développement des capacités</i>	13
Partie 2 – Comment se présente l'offre de services dans les CPE?	15
Partie 3 – Quelles sont les répercussions pour les enfants et les familles?	18
Partie 4 – Conclusions	22
Annexe A – Organisation des résultats visés à court terme et à moyen terme par rapport aux volets de l'évaluation	25
Annexe B – Méthodes et limites	26
Annexe C – Formulaire pour les rapports des CPE et pour le rapport provincial	29
Annexe D – Sous-échelles ECERS-3	37
Annexe E – Données administratives	38
Annexe F – Indicateurs de changement (Indicators of Change – IOC)	42

Introduction

En 2013, le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (dorénavant le MEDPE) a mis sur pied une initiative de collaboration avec la Fondation de la famille de Margaret et Wallace McCain (FFMWM) en vue de créer et de proposer des centres de la petite enfance (CPE) en Nouvelle-Écosse, l'idée étant de réunir les programmes et les services existants dans le cadre d'une école publique. La mise en œuvre des CPE relève d'un travail de coopération entre le MEDPE et les conseils scolaires, avec en outre la collaboration des partenaires communautaires, des prestataires de services et des familles. La vision pour les CPE en Nouvelle-Écosse est que, au fil du temps, au fur et à mesure du développement de la collaboration entre les principaux prestataires de services et du renforcement de leur intégration et au fil de l'harmonisation des programmes et des services, les familles disposeront d'un accès ininterrompu aux services dont elles ont besoin, quand elles en ont besoin. Il faut que les CPE de la Nouvelle-Écosse cherchent tous à inclure au minimum les trois volets fondamentaux suivants :

- programme gratuit d'apprentissage par le jeu pour les enfants lors de l'année précédant le début de la scolarité;
- dispositifs de soutien et ressources pour les familles;
- service agréé de garde d'enfants sur place tenant compte des besoins des familles.

Cette évaluation de la troisième année vient s'inscrire en prolongement des enseignements tirés des évaluations de la première et de la deuxième année (2015 et 2016) et elle fait partie d'un projet global d'évaluation sur quatre ans de l'initiative des CPE en Nouvelle-Écosse, financé par la FFMWM. L'évaluation a été entreprise en 2017 par une équipe réunissant l'Université Dalhousie, Research Power Incorporated et l'Université Mount Saint Vincent. Le présent rapport fournit des renseignements contextuels sur l'initiative des CPE, le contexte actuel des milieux d'apprentissage pour la petite enfance en Nouvelle-Écosse et les principales conclusions liées à la mise en place et à la poursuite de la mise en œuvre du modèle des CPE. Ce rapport présente, en conclusion, certaines réflexions et certaines questions méritant qu'on s'y attarde.

Modèle des centres de la petite enfance pour la Nouvelle-Écosse

Le modèle des CPE vient s'inscrire en prolongement d'initiatives comparables entreprises dans différentes régions du pays, qui s'appuient sur une vision selon laquelle la collaboration et l'intégration des différents prestataires de services jouant un rôle clé permettra de garantir que les familles disposent d'un accès direct aux services dont elles ont besoin, quand elles en ont besoin (Corter, Janmohamed et Pelletier, 2012; Health and Education Research Group, 2013; Poon, Rowcliffe, Forer, Wiens et Biferie, 2015).

Les recherches antérieures montrent que l'emploi de modèles de services intégrés de ce type est susceptible d'aider les familles et de faciliter le développement des enfants (McCain, Mustard et Shanker, 2007; Patel, Corter, Pelletier et Bertrand, 2016).

On peut, sur le plan conceptuel, envisager les répercussions du modèle sous l'angle « écologique » (Bronfenbrenner, 1977), en considérant que le développement de l'enfant est influencé par les différents systèmes et environnements auxquels il est exposé. La figure 1 fournit une vue d'ensemble des divers systèmes susceptibles

d'influencer le développement de l'enfant, notamment les liens étroits d'interaction avec la famille et au sein des CPE au niveau du microsystème, au sein de structures et de politiques sociales bien particulières au niveau de l'exosystème et dans le registre des influences sociétales et culturelles au niveau du macrosystème.

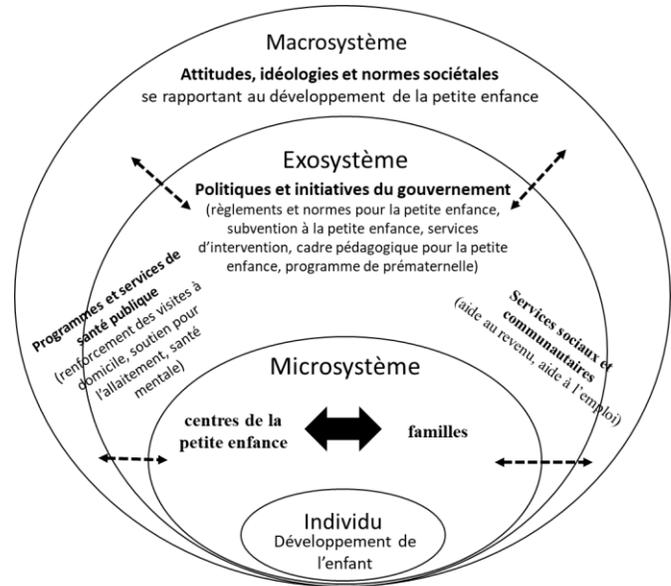


Figure 1 – Cadre conceptuel pour les répercussions sur le développement de l'enfant

Fonction de cette évaluation

Questions guidant l'évaluation de la troisième année

1. Dans quelle mesure les CPE suivent-ils le modèle pour les CPE?

2. Comment se coordonnent les différents services dans les CPE?

3. Dans quelle mesure les CPE améliorent-ils les résultats obtenus par les enfants et les familles?

Avec cette évaluation de la troisième année, on se situe à mi-chemin dans l'évaluation du modèle des CPE. Afin de tenir compte de l'évolution des besoins de l'initiative, on a mis au point une charte pour le projet, dont la fonction est de faire en sorte que l'évaluation se concentre sur trois questions clés, avec des méthodes ciblées de rassemblement de données. Ces questions ont été envisagées dans le contexte du cadre d'évaluation et du modèle logique pour le programme, avec pour objectif de prolonger le travail sur les cinq thèmes de l'évaluation de la deuxième année : 1) développement de l'enfant; 2) milieu pour les jeunes enfants; 3) partenariats et collaboration; 4) sensibilisation et participation; et 5) développement des capacités (annexe A).

Les méthodes utilisées lors de l'évaluation de la troisième année comprennent une version adaptée de l'outil IOC (Indicators of Change) du projet « First Duty » de Toronto, l'ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale), l'IMDPE (Instrument de mesure du développement de la petite enfance), les données sur la participation au programme, des séances de réflexion avec un groupe de conseillers en développement de la petite enfance et un modèle de rapport pour les CPE et pour la province. Il est important de noter que certaines de ces méthodes de rassemblement de données présentent des limites et que ces limites ont une incidence sur l'interprétation des résultats. Les méthodes de rassemblement des données et leurs limites sont expliquées en détail à l'annexe B.

Évolution du contexte

En 2013, le ministère de l'Éducation a été élargi pour englober également une Direction du développement de la petite enfance et a été rebaptisé « ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance » (MEDPE). Cet élargissement du portefeuille du ministère a été décidé à la lumière de la nécessité d'offrir un système intégré favorisant l'apprentissage, la prise en charge et le bien-être des enfants et des familles tout au long de la période allant du prénatal à l'âge de six ans.

La Direction du développement de la petite enfance du MEDPE a mis en place une initiative de collaboration avec la Fondation de la famille de Margaret et Wallace McCain en vue de concevoir et de mettre en œuvre des centres de la petite enfance (CPE) en Nouvelle-Écosse, dans l'optique de réunir dans le cadre des écoles publiques les programmes et les services existants. La Nouvelle-Écosse a suivi des modèles comparables adoptés à Toronto (dans le cadre du projet « First Duty » de la ville) et au Nouveau-Brunswick (centres de développement de la petite enfance).

Les CPE se situent dans les écoles publiques. Ces dernières sont un lieu central pour leur communauté et ont pour mandat d'offrir des services éducatifs aux enfants d'âge scolaire. Elles sont bien placées pour élargir leur gamme des services et offrir des services aux enfants d'un plus jeune âge, avec leurs parents. Avec la mise en place des CPE, on s'attend à ce que la qualité des programmes et l'accessibilité des programmes et des services s'améliorent, ce qui débouchera sur l'obtention de meilleurs résultats pour les enfants eux-mêmes.

En 2014, on a mis en place les quatre premiers CPE, dans quatre des conseils scolaires de la province :

- Rockingstone Heights School, Municipalité régionale d'Halifax (Halifax Regional School Board)
- Jubilee Elementary School (avec l'ancienne St. Joseph School), Sydney Mines (Cape Breton-Victoria Regional School Board)

- Yarmouth Central School (avec l'ancienne South Centennial School), Yarmouth (Tri-County Regional School Board)
- East Antigonish Education Centre, Monastery (Strait Regional School Board)

En 2015, on a mis en place quatre CPE supplémentaires :

- Clark Rutherford School, Cornwallis (Annapolis Valley Regional School Board)
- West Highlands Elementary School, Amherst (Chignecto-Central Regional School Board)
- École Beau-Port, Richmond (Conseil scolaire acadien provincial)
- New Germany Elementary School, New Germany (South Shore Regional School Board)

Il y a un seul CPE situé dans une école francophone (celui de l'École Beau-Port).

Dans le présent rapport d'évaluation, les quatre CPE mis en place en 2014 sont décrits comme les « CPE de la phase 1 » et les quatre CPE mis en place en 2015 sont décrits comme les « CPE de la phase 2 ». Les CPE de la phase 1 ont fait l'objet de l'évaluation de la première année (2015)¹.

L'évaluation de la troisième année nous a donné l'occasion d'éclairer davantage le développement du modèle des CPE et de soutenir les initiatives qui favorisent le développement de la petite enfance sur l'ensemble du système. Il est cependant important de noter qu'il y a des facteurs contextuels influant sur la mise en œuvre du modèle au sein de ce système en pleine évolution. Lors de l'année 2016–2017, on a rencontré des difficultés bien particulières pour le modèle des CPE, en raison du conflit social ayant débouché sur une grève du zèle, décrétée par le syndicat des enseignants de la Nouvelle-Écosse (NSTU). Les répercussions de cette grève du zèle ont varié d'un centre à l'autre. Elle a été mentionnée comme étant une difficulté qui a réduit la capacité qu'avaient certaines parties intéressées de participer à certaines activités sur lesquelles s'appuyait la mise en œuvre des CPE.

Le ministère a également annoncé, en septembre 2017, le lancement d'un nouveau programme de prématernelle. Ce programme vient s'inscrire en prolongement des conclusions des évaluations antérieures relatives au succès du programme d'éducation de la petite enfance au sein des CPE et il est corroboré par les recherches qui indiquent que la fréquentation d'un programme préscolaire a des retombées positives sur l'apprentissage (Campbell et Ramey, 1995; Reynolds, 1994, 1998; Sylva *et al.*, 2010; Patel, 2009). Même si l'évaluation de la troisième année a été effectuée avant le lancement du programme de prématernelle en septembre 2017, cette évaluation offre des observations judicieuses qui serviront à éclairer la mise en œuvre de ce programme dans les années qui viennent à l'échelle provinciale.

¹ <https://www.ednet.ns.ca/docs/2015finalearlyyearscentreevaluationfre.pdf>

Partie 1 – En quoi les CPE contribuent-ils au développement du modèle des CPE?

Dans cette partie, nous résumons l'évolution du modèle des CPE dans les centres de la première phase et de la deuxième phase, en nous attardant sur les thèmes d'évaluation suivants² :

- *milieu d'apprentissage des jeunes enfants* (ce thème comprenant le programme d'éducation de la petite enfance, les ressources et dispositifs de soutien pour les familles, les services agréés de garde d'enfants sur place, le cadre pédagogique, l'approche pédagogique, l'orientation et la gestion du comportement, les routines quotidiennes et emplois du temps et l'utilisation des locaux);
- *partenariats et collaboration* (ce thème comprenant les processus de planification, les questions de politique, de gouvernance et de leadership, les partenariats et les procédés et outils);
- *sensibilisation et participation* (ce thème comprenant la participation de la communauté, la participation des familles et la communication);
- *développement des capacités* (ce thème comprenant les ressources humaines, l'affectation des ressources financières, les mécanismes d'évaluation, de contrôle et de responsabilisation, l'équipe d'éducatrices avec leurs rôles et leurs responsabilités et les activités de développement des capacités).

Les sources de données sont les suivantes : les données administratives, les séances de réflexion avec un groupe de conseillers en développement de la petite enfance, l'échelle ECERS-3, les indicateurs de changement³ avec le formulaire sur les questions clés et les résumés fournis par les CPE.

Milieu d'apprentissage des jeunes enfants

Programme d'éducation de la petite enfance (PEPE)

Le PEPE est un programme gratuit axé sur le jeu offert aux enfants habitant dans la zone de recrutement du centre qui sont âgés de quatre ans ou qui atteindront l'âge de quatre ans avant le 31 décembre et qui entameront la maternelle l'année suivante. Tous les CPE ont un PEPE bien établi. Les détails sur le fonctionnement du PEPE se trouvent à l'annexe C (CPE et modèle de rapport provincial). Le PEPE est un volet du modèle des CPE et l'on a continué à se concentrer sur ce volet dans le travail effectué au cours de la troisième année.

L'amélioration de la qualité du milieu d'apprentissage pour le PEPE en ce qui a trait aux valeurs, au contenu, aux activités et au développement des compétences et des processus est illustrée par les scores sur l'échelle ECERS-3 examinés sur la période de

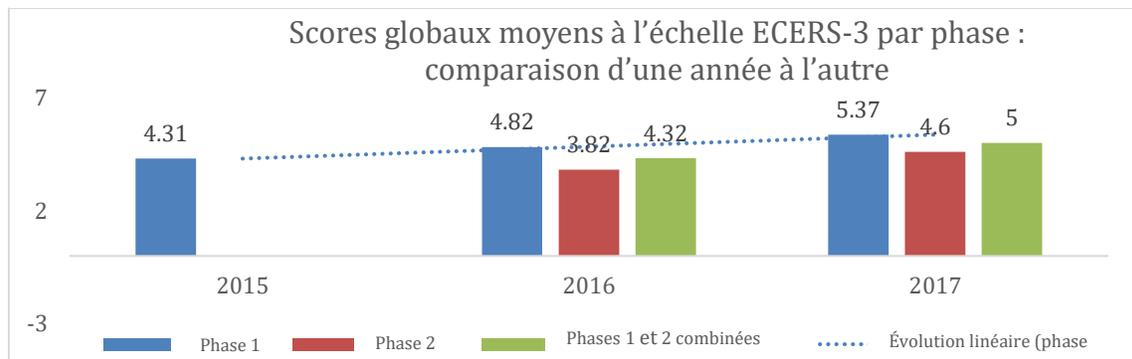
² Vous trouverez à l'annexe A une vue d'ensemble des différents volets et des résultats visés correspondants, selon le modèle logique pour le programme des CPE tiré du rapport de l'évaluation de la deuxième année.

³ Vous trouverez à l'annexe F une liste complète des données fournies par les indicateurs de changement.

trois ans. L'évaluation globale de la qualité du volet du PEPE dans le modèle des CPE montre une augmentation des scores globaux moyens sur les années 1, 2 et 3. Au cours de la troisième année, le score global moyen pour la phase 1 est au-dessus de « bon »; pour la phase 2, il est au-dessus de « adéquat »; et le score combiné pour les phases 1 et 2 est « bon ».

Les scores globaux moyens pour les CPE des phases 1 et 2 sur l'échelle ECERS-3, illustrés pour chaque année à la figure 1, montrent l'évolution des scores obtenus sur le plan de la qualité. Les résultats laissent à penser que la qualité du programme est influencée à mesure que les investissements dans le milieu d'apprentissage pour la petite enfance prennent racine, c'est-à-dire avec la mise en œuvre d'une approche de l'apprentissage axée sur le jeu. Les scores globaux moyens ont augmenté sur la période allant de 2015 à 2017 pour les CPE de la phase 1 et sur la période allant de 2016 à 2017 pour les CPE de la phase 2. De même, les scores globaux moyens combinés pour les CPE des phases 1 et 2 ont augmenté sur les trois ans.

Figure 2 – Scores globaux moyens à l'échelle ECERS-3 par phase de la première à la troisième année (2015–2017)



Les scores aux sous-échelles de l'évaluation de l'ECERS-3 sont des indicateurs utiles pour la mise en évidence des domaines où il faut continuer d'investir dans les ressources afin de faciliter le développement des compétences et des processus nécessaires à l'offre de programmes de qualité pour la petite enfance dans tel ou tel CPE.

Si l'on examine dans le détail les scores aux sous-échelles pour les CPE des phases 1 et 2 au fil des ans, tels qu'ils apparaissent à l'annexe D, on constate des augmentations annuelles dans la plupart des sous-échelles. Comme pour le score global moyen, les scores aux sous-échelles sont plus élevés pour les CPE de la phase 1 que pour les CPE de la phase 2, sauf pour la sous-échelle « structure du programme ». Au niveau de chaque CPE, les scores obtenus pour chaque sous-échelle indiquent des orientations pratiques pour la mise en œuvre des dispositifs de soutien nécessaires en vue d'améliorer l'approche pédagogique et le programme d'études du PEPE.

Ressources et dispositifs de soutien pour les familles

Lors de la troisième année, sur l'ensemble des huit CPE, on a continué d'avoir des variations d'un centre à l'autre dans les ressources et les dispositifs de soutien pour les familles pour ce qui est de leur fréquence, de la diversité des programmes offerts et de l'auditoire ciblé. Parmi les services offerts, on note des séances ponctuelles sur des sujets bien particuliers et des groupes de jeu organisés régulièrement toutes les semaines, dans bon nombre de cas en partenariat avec des organismes communautaires. Chaque CPE a offert plusieurs programmes aux enfants et aux familles. L'un des CPE a offert plus de 25 programmes.

Dans tous les CPE de la phase 1, les partenaires ont offert des activités en collaboration, notamment des activités pour renforcer les capacités des parents. Certains partenaires sont en train d'élargir leurs programmes (« Strengthening Families »; « Incredible Years »; « Parenting Time »; « Family Matters »; « Summer Slide »; et programmes combinés avec les services de santé publique, les équipes de santé communautaire, les services de santé mentale, les bibliothèques, ÉcolesPlus, etc.). Pour les CPE de la phase 2, il y a plus de variations dans l'offre de programmes en collaboration avec des partenaires. Mais tous les CPE sauf un indiquent des activités en collaboration. Parmi les difficultés rencontrées pour offrir des ressources et des dispositifs de soutien aux familles, on note le manque de temps, à cause de la présence d'enfants ayant de gros besoins au sein du PEPE.

Services agréés de garde d'enfants sur place

Au cours de la troisième année, les services agréés de garde d'enfants sur place ont continué de connaître un développement tout particulier dans les huit CPE. Parmi les CPE de la phase 1, on note un CPE (Yarmouth Central) offrant des services agréés de garde d'enfants sur place aux enfants du PEPE et des niveaux de la maternelle à la 2^e année, dans le cadre d'un partenariat avec le Club des filles et des garçons. Le CPE d'East Antigonish a mis sur pied un service non agréé sur place de prise en charge des enfants avant et après l'école, pour répondre aux besoins des enfants et des familles fréquentant le PEPE et à ceux des enfants d'âge scolaire jusqu'à l'âge de 10 ans. Ce programme reste non agréé en raison des difficultés relatives à la définition d'« enfant d'âge scolaire » dans le règlement sur la garde d'enfants. Les enfants de prématernelle (quatre ans) ne sont pas d'âge scolaire et le nombre d'enfants maximum par employé est donc plus élevé pour la prise en charge avant et après l'école, ce qui représente un coût prohibitif pour l'exploitant. Le CPE de Jubilee a offert une prise en charge en dehors du site dans quatre services approuvés de garde d'enfants en milieu familial, par l'intermédiaire d'une agence agréée de services de garde d'enfants en milieu familial. Il est en train de faire les démarches pour devenir lui-même une agence agréée de services de garde d'enfants en milieu familial, ce qui permettra l'utilisation des locaux du CPE en partage. En 2015, le CPE de Rockingstone Heights a effectué une analyse des besoins de la communauté, qui a conclu que l'offre de services agréés de garde d'enfants sur place n'était pas une priorité pour la communauté.

Parmi les CPE de la phase 2, on a un CPE qui a mis en place un service agréé de garde d'enfants sur place. Le CPE de l'École Beau-Port a continué d'offrir son service agréé existant de garde d'enfants sur place aux enfants âgés de 18 mois à quatre ans et une prise en charge des enfants après l'école pour les enfants du PEPE et les enfants d'âge scolaire, assuré dans le cadre d'un partenariat avec la Richmond County Early Childhood Education Association. On a initialement mis en place un service agréé de garde d'enfants sur place au CPE de New Germany en 2015, mais on y a mis fin en raison de la faiblesse des effectifs et de problèmes de coût. En dépit des efforts pour développer le volet de la garde d'enfants dans ce CPE, les familles de la communauté considèrent que la garde d'enfants ne figure pas parmi leurs besoins, en raison des options existantes et du réseau solide de services informels de prise en charge des enfants dans la communauté (familles, parents restant à la maison, travailleurs saisonniers, etc.). Au CPE de West Highlands, les enfants du PEPE ont eu accès à des services agréés de prise en charge après l'école en dehors du site offerts par le YMCA local. Ce CPE a également établi un partenariat avec un centre agréé de garde d'enfants dans la communauté pour offrir des services de garde d'enfants aux familles du CPE. Le CPE de Clark Rutherford a offert une prise en charge après l'école aux enfants du PEPE dans le cadre de services non agréés sur place, en partenariat avec le YMCA.

Espace, programme d'études et pédagogie

La plupart des CPE des phases 1 et 2 ont discuté de la coordination des emplois du temps et de l'utilisation de l'espace au sein de l'école (planification des transitions avec les enseignants de la maternelle, coordination de l'utilisation de l'espace avec la maternelle, inclusion du PEPE dans la planification scolaire, coordination des programmes de petit-déjeuner et de repas de midi, bonnes transitions avec les programmes de prise en charge avant et après l'école, etc.). Cependant, certains CPE notent qu'il existe un manque de coordination entre le centre et les premiers niveaux de l'élémentaire. (Le CPE se situe à l'écart du reste de l'école et des premiers niveaux de l'élémentaire, ce qui pose des problèmes pour la coordination des emplois du temps et de l'utilisation des locaux.)

Les CPE des phases 1 et 2 parlent tous d'efforts de coopération et de coordination pour l'offre du programme d'études au PEPE et pour l'organisation du milieu d'apprentissage avec les partenaires. Certains CPE notent que les partenaires examinent les buts et objectifs du programme, mais n'ont pas tous la même philosophie. Les gens notent qu'il reste du travail à faire pour développer une philosophie commune avec les premiers niveaux de l'élémentaire, même si on a fait certains progrès au cours de la dernière année et si la plupart des CPE ont discuté de l'apprentissage par le jeu avec les niveaux de l'élémentaire pour arriver à une meilleure compréhension. Certains notent que les journées d'apprentissage en collaboration avec les enseignants des premiers niveaux de l'élémentaire contribuent à sensibiliser davantage les enseignants à l'apprentissage par

le jeu et à garantir une compréhension commune des EPE et des enseignants des premiers niveaux de l'élémentaire en ce qui a trait aux approches pédagogiques.

L'orientation et la gestion du comportement présentent des variations d'un site à l'autre, à la fois pour les CPE de la phase 1 et pour les CPE de la phase 2. Certains CPE indiquent que les stratégies d'orientation du comportement restent distinctes d'un partenaire à l'autre et au sein même de l'école. D'autres CPE notent que les programmes communs ont des approches communes, qu'on a élaboré des codes de conduite et que l'approche présente un bon niveau de cohérence par rapport à certains programmes ou éducateurs particuliers, comme NSECDIS et le Club des filles et des garçons.

Partenariats et collaboration

Tous les CPE ont mis sur pied une équipe de gestion du site (EGS) avec des représentants de différents partenaires⁴. Ils ont aussi un comité consultatif communautaire pour guider le travail du CPE. Les centres décrivent les efforts pour nouer des relations et des liens de partenariat par l'intermédiaire de l'EGS et du comité consultatif communautaire. Les CPE continuent de s'efforcer d'élargir le nombre et l'éventail des partenariats (municipalités, ÉcolesPlus, ministère des Services communautaires, ministère de la Justice, organismes et groupes communautaires, etc.). Quelques CPE notent un renforcement des liens à une échelle géographique plus grande (par exemple, avec d'autres comtés). La participation des partenaires varie d'un CPE à l'autre et les CPE évoquent les difficultés à solliciter certains partenaires. Ils mentionnent également le caractère ciblé du volet du PEPE, qui laisse peu de temps pour nouer et développer des liens de partenariats, ainsi que les problèmes relatifs aux échanges d'information liés aux règles de confidentialité imposées par la loi. Certains CPE évoquent la nécessité de poursuivre le travail d'élargissement des partenariats et deux ou trois centres notent qu'il est important de continuer de renforcer les partenariats avec l'élémentaire au sein de l'école.

Certains CPE décrivent la coordination de leurs politiques avec quelques organismes et deux ou trois CPE évoquent une vision commune partagée par l'ensemble des partenaires. Cependant, d'autres CPE indiquent qu'il y a un manque de collaboration concernant les politiques, la gouvernance et la prise de décisions. Certains notent qu'on ne dispose pas nécessairement de processus ou structures formelles en matière de gouvernance et de politiques (déclarations sur les programmes, document sur la vision commune, etc.). Mais la mise en place de relations solides au sein de la communauté permet à l'EGS de s'appuyer sur la collaboration pour faire avancer son travail dans le domaine de la petite enfance.

⁴ Voir les rapports à l'annexe C, avec la liste des partenaires pour chaque CPE.

Globalement, tant pour les CPE de la première phase que pour ceux de la deuxième phase, on décrit un travail de coordination des processus de planification et, comme nous l'avons vu plus haut, certains CPE évoquent un travail de planification coordonnée avec des partenaires pour l'offre de services et de dispositifs de soutien aux familles. Certains CPE notent que le travail de planification coordonnée ne se fait pas de façon uniforme ou ne concerne qu'un petit nombre de partenaires. Quelques-uns des CPE notent qu'il faut que les administrateurs scolaires apportent plus de soutien pour faciliter la mise en place de liens, la planification et la coordination des programmes avec la maternelle. Certains CPE indiquent qu'ils ont des partenaires qui examinent les données et les utilisent pour mettre en évidence les lacunes dans les programmes et les services et pour effectuer un travail de planification. Ceci comprend les données de l'échelle ECERS, les données « Ages and Stages », les données sur la littératie et les données NSECDIS.

On constate certaines variations pour ce qui est de la coordination dans le domaine de l'admission, de l'inscription et du suivi. Certains CPE indiquent qu'ils coopèrent avec des partenaires dans l'examen des informations (par exemple pour mettre en évidence des tendances récurrentes dans l'utilisation des services), mais il n'existe pas de protocole commun d'admission pour les activités communes. On note qu'il n'est pas nécessairement réaliste d'avoir un protocole commun d'admission pour les différents partenaires, même si les élèves du PEPE sont systématiquement intégrés dans le système utilisé par l'école pour les inscriptions et pour le suivi des élèves (PowerSchool) dans tous les CPE. Quelques-uns des CPE indiquent qu'ils ont un protocole commun d'admission pour certains programmes, mais qu'il n'est pas utilisé systématiquement par tous les partenaires et que les problèmes de confidentialité et de respect de la vie privée présentent des difficultés pour l'adoption d'un protocole commun.

Aussi bien à la phase 1 qu'à la phase 2, les CPE indiquent que le contrôle de la qualité du programme est généralement propre à chaque partenaire, avec une coopération entre certains partenaires, qui examinent les outils que leurs homologues utilisent. Les gens notent qu'il pourrait être irréaliste d'envisager une approche intégrée pour le contrôle et l'évaluation des programmes, parce que les organismes ont tous des exigences différentes et qu'il faudrait une politique ou des dispositifs de soutien de la province elle-même pour parvenir à un niveau plus élevé de collaboration entre les organismes.

Sensibilisation et participation

Les CPE des phases 1 et 2 décrivent des stratégies communes de communication : promotion des programmes et services des différents CPE (par l'intermédiaire des réseaux sociaux, du calendrier de l'école, du panneau d'affichage, journées portes ouvertes des écoles et séances d'initiation, relations avec les médias, etc.); mise en commun des programmes au niveau de l'EGS ou par l'intermédiaire du comité consultatif communautaire; liens vers les sites Web d'autres organismes; et activités communes de communication. Certains des CPE notent qu'ils ont élargi leurs initiatives

de collaboration pour la communication avec d'autres programmes ou organismes au cours de l'année écoulée.

Les CPE évoquent leurs activités de coordination ou de collaboration avec des partenaires en vue de susciter la participation de la communauté à leurs programmes et services (comité consultatif communautaire s'efforçant de mettre en évidence les obstacles empêchant les familles de participer aux programmes et aux services et d'éliminer ces obstacles, discussions entre partenaires pour mettre en évidence les besoins et les lacunes dans les services, mise au point de plans d'action pour combler les lacunes, organisation de sondages pour recueillir l'avis de la communauté, etc.). Les CPE décrivent également leurs efforts de coordination ou de collaboration pour mettre les familles en relation avec les services et les programmes disponibles dans la communauté (IPIPC, centre de ressources familiales, équipe chargée de la santé communautaire, services de santé publique, etc.). Les difficultés freinant la collaboration en vue de susciter la participation de la communauté sont le manque de locaux (par exemple, perte d'une salle utilisée pour les programmes de soutien aux familles), le manque de participation de certains partenaires en raison de problèmes d'organisation (changement de structure), le manque de temps parce qu'on se concentre sur l'offre du PEPE, etc.

De façon générale, les CPE des phases 1 et 2 décrivent un processus de coordination ou de collaboration pour favoriser la participation des familles et recueillir l'avis des parents qui fait appel à divers mécanismes : le comité consultatif communautaire, la participation des parents à l'EGS, l'utilisation des réseaux sociaux, de sondages, de boîtes à idées, de panneaux d'affichage et de rencontres en tête-à-tête ou en groupe pour recueillir de façon informelle l'avis des parents et des familles, les séances d'initiation au programme d'études pour la petite enfance, la participation du centre de la petite enfance aux événements de l'école et les liens entre le CPE et le comité d'école consultatif ou l'association foyer-école.

Développement des capacités

La situation est assez variable dans les CPE de la phase 1 pour ce qui est de la collaboration en vue de faciliter le perfectionnement professionnel du personnel; elle est plus homogène dans les CPE de la phase 2. Certains CPE décrivent des activités d'apprentissage en commun avec des partenaires et avec d'autres membres du personnel de l'école, comme les enseignants de la maternelle (journées d'apprentissage en collaboration, perfectionnement professionnel dans l'école, formation « PATH » avec les éducatrices et les membres du personnel du centre de ressources familiales, formation « Loose Parts » pour les éducatrices, les enseignants, les spécialistes du soutien et les employés communautaires, etc.). Quelques-uns des CPE indiquent que le perfectionnement professionnel figure à l'ordre du jour des discussions des réunions de l'EGS et certains CPE indiquent qu'ils espèrent pouvoir élargir les activités communes de perfectionnement professionnel l'an prochain.

Le niveau de coordination est moindre pour les politiques et les pratiques en matière de ressources humaines (RH), même si quelques-uns des CPE décrivent un travail d'examen et d'harmonisation des politiques (harmonisation des politiques de RH avec un partenaire communautaire en vue de permettre des échanges d'employés, mise en commun des ressources humaines entre le CPE et les services de garde d'enfants, examen des rôles des employés, liens de partenariat pour l'embauche d'employés, etc.). Les CPE de la phase 1 indiquent globalement un niveau de coordination plus élevé avec les partenaires pour la définition et l'harmonisation des rôles des membres de l'équipe, l'un des CPE décrivant un « échange » de rôles au sein de l'équipe. Selon leurs indications, ils sont aussi plus à l'aise pour ce qui est du partage des responsabilités. Selon les CPE de la phase 2, il y a un certain niveau d'échange et d'examen des rôles et des responsabilités, mais il n'y a pas eu de coordination des rôles ou des responsabilités entre les partenaires. Comme l'indiquaient déjà les évaluations antérieures, pour les CPE, il est généralement impossible d'avoir des politiques ou des pratiques communes en matière de RH en raison de la complexité des relations avec les différents syndicats et des problèmes relatifs aux systèmes de RH.

La plupart des CPE évoquent leur collaboration avec des partenaires en vue de trouver des ressources supplémentaires pour faciliter l'élargissement des activités et combler les lacunes dans les services. En outre, les partenaires eux-mêmes apportent leur contribution sous la forme de ressources quand ils offrent des programmes ou des services en commun avec le CPE.

Partie 2 – Comment se présente l’offre de services dans les CPE?

Comme on l’a vu plus haut, le modèle des CPE en Nouvelle-Écosse comprend trois volets : le programme d’éducation de la petite enfance (PEPE); les services et dispositifs de soutien pour les familles; et les services agréés de garde d’enfants offerts sur place. Le modèle est conçu en vue de rassembler les différents programmes et services pour les familles, afin de garantir qu’elles aient accès à des options de qualité pour l’éducation et la garde des jeunes enfants dans la communauté. Pour veiller à ce que les familles aient facilement accès à ces différents volets du modèle des CPE, il faut trouver des modes de collaboration entre différents secteurs et différents partenaires.

Tout comme cela était indiqué dans les évaluations antérieures, dans tous les CPE (phases 1 et 2), on a continué, au cours de la dernière année, de se concentrer sur la mise en œuvre du PEPE. Sur les deux ou trois dernières années, certains CPE ont élargi la portée du PEPE et amélioré de façon globale la qualité des programmes. Dans la plupart des CPE, les effectifs ont augmenté au fil du temps et l’assiduité s’est également maintenue à un niveau élevé, puisque la participation moyenne au cours de la dernière année s’est située entre 71 et 99 p. 100, avec une moyenne de 87 p. 100 et une médiane de 90 p. 100. Les données ECERS-3 montrent que la qualité des programmes n’a cessé de s’améliorer d’une phase à l’autre dans l’ensemble des CPE. Le score global moyen combiné pour les phases 1 et 2 est « bon » dans les données recueillies pour l’évaluation de la troisième année. La plupart des scores pour les sous-échelles ont connu une augmentation annuelle, ce qui montre que la situation a régulièrement progressé et que les CPE sont caractérisés par une bonne harmonie entre les valeurs auxquels ils sont attachés, le contenu des programmes, les activités et les conditions générales régnant dans le milieu d’apprentissage. L’incorporation de l’échelle ECERS-3 dans l’évaluation a permis d’obtenir des informations utiles non seulement sur la qualité des programmes, mais aussi pour éclairer les décisions en matière d’investissement dans les milieux d’apprentissage pour la petite enfance tels qu’on a choisi de les adapter pour la Nouvelle-Écosse.

Au cours de l’année écoulée, tous les CPE ont offert aux familles des ressources et des dispositifs de soutien (deuxième volet du modèle des CPE), dans la majorité des cas en collaboration avec des partenaires comme les centres de ressources familiales pour l’offre de programmes en commun. Cependant, si l’on se fie à d’autres indicateurs d’intégration, les partenaires ont encore tendance à fonctionner de façon plus indépendante, de sorte que l’offre de services n’est pas entièrement dépourvue d’obstacles, contrairement à l’objectif du modèle. Il n’y a qu’un petit nombre de CPE, par exemple, qui disent que leurs partenaires et eux ont une philosophie commune pour le programme d’études et, même si les membres du personnel enseignant (des organismes partenaires, du PEPE et des premiers niveaux de l’élémentaire) coordonnent leurs activités pour l’organisation des milieux d’apprentissage, il reste des différences dans les approches pédagogiques. Le constat est ici semblable à celui de l’évaluation de

la deuxième année (2015–2016), dans laquelle on indiquait que l'apprentissage par le jeu était une approche nouvelle pour bon nombre de personnes, notamment pour certains CPE, pour certains partenaires et pour les enseignants des premiers niveaux de l'élémentaire. Les conclusions de la présente évaluation de la troisième année révèlent certaines avancées dans la sensibilisation à l'apprentissage par le jeu et dans la compréhension de cette approche pédagogique, grâce à l'organisation d'activités communes de formation et de perfectionnement professionnel. Cela étant dit, il est indispensable de poursuivre le développement des capacités des partenaires, afin de renforcer leurs compétences dans l'utilisation d'approches axées sur l'apprentissage par le jeu. Le cadre pédagogique pour l'apprentissage des jeunes enfants a été antérieurement distingué comme étant une structure de soutien importante pour favoriser la compréhension de l'apprentissage par le jeu et développer les connaissances et les compétences des membres du personnel dans ce domaine. Il fait à l'heure actuelle l'objet d'une mise à l'essai dans deux des CPE. Ce cadre pédagogique du gouvernement sera diffusé dans l'ensemble de la province après la période de mise à l'essai et il jouera un rôle important dans la mise en œuvre du programme de prématernelle.

Comme on l'a vu plus haut, les CPE sont tous engagés dans un processus de coordination ou de coopération avec des partenaires pour l'offre aux familles de ressources et de dispositifs de soutien (même si l'éventail et le nombre de programmes varient d'un CPE à l'autre). La participation des partenaires a ralenti au cours de la troisième année, ce qui a limité la capacité qu'avaient les CPE de faciliter les autres formes de développement de partenariats. Les CPE ont continué de coordonner leurs activités de façon à susciter la participation des familles et des communautés, même si, au cours de la dernière année, seuls deux des CPE ont fait des progrès dans le renforcement de la collaboration dans ce domaine. Les CPE et les partenaires sont attachés à la collaboration en vue de mieux harmoniser les dispositifs de soutien et les services pour l'apprentissage à la petite enfance, mais la plupart des CPE soulèvent la question de la faisabilité de l'intégration, à savoir de la mise en place d'un programme commun pour les enfants de la naissance à l'âge de huit ans et pour leurs familles. Seuls deux des CPE ont mis en place un service agréé de garde d'enfants sur place (à savoir le troisième volet du modèle). Ce qui continue de poser problème pour la mise en œuvre de ce volet, ce sont les difficultés liées aux politiques gouvernementales (exigences pour l'agrément des services de garde d'enfants, par exemple) et le manque d'intérêt et de besoins dans certaines communautés, en raison du caractère saisonnier du travail pour bon nombre de parents et du coût des services de garde d'enfants. Étant donné l'approche axée sur le développement communautaire qui sous-tend le modèle des CPE, il se peut que la mise en place d'un service agréé de garde d'enfants sur place dans le CPE ne soit ni réaliste ni vraiment importante pour certaines des communautés. Ce qui est important, c'est que les responsables des services locaux de garde d'enfants et les partenaires du programme d'apprentissage pour les jeunes enfants collaborent en vue de garantir à toutes les familles l'accès à des options de qualité. Comme on l'a noté lors de l'évaluation de l'an passé, il serait utile, pour renforcer la cohérence du système et la

responsabilisation des parties intéressées, de définir des normes minimums pour la mise en œuvre des programmes en ce qui a trait aux principaux volets du modèle (c'est-à-dire de définir les attentes et la façon dont elles seront « opérationnalisées »). Il s'agit là d'offrir un soutien ou un catalyseur à l'échelle des systèmes eux-mêmes en vue de ménager un équilibre entre standardisation et prise en compte du contexte local.

Les conseillers en développement de la petite enfance (CDPE) ont apporté leur appui aux CPE, mais leurs liens avec les CPE ont été variables. La plupart des CDPE ont le sentiment d'être les bienvenus dans les CPE. Certains ont cependant l'impression d'être insuffisamment utilisés et pensent que les CPE pourraient nouer des liens plus étroits avec eux. D'autres CDPE travaillent en collaboration très étroite avec leurs CPE en offrant régulièrement du soutien, en faisant régulièrement des visites sur place et en assurant régulièrement une présence lors des réunions. Il se pourrait que le soutien des CDPE (ou de personnes semblables) soit important si l'on veut améliorer l'apprentissage par le jeu et les approches pédagogiques utilisées dans les CPE.

Partie 3 – Quelles sont les répercussions pour les enfants et les familles?

Les travaux de recherche antérieurs ont montré que les modèles intégrés de prestation de services comparables étaient susceptibles d'aider les familles et de faciliter le développement des enfants (McCain, Mustard et Shanker, 2007; Patel, Corter, Pelletier et Bertrand, 2016). Plus précisément, l'un des résultats visés par les CPE est le *renforcement des capacités des familles*, afin qu'elles puissent offrir un bon appui à leur enfant à la petite enfance, notamment en participant à son apprentissage, en remplissant avec assurance le rôle de parents, en ayant la capacité d'accéder à des structures de soutien pour leur enfant et en nouant des liens avec les autres familles. Si l'on observe des changements cohérents et durables dans le développement chez les enfants fréquentant les CPE, alors cela permettra de montrer l'obtention de *meilleurs résultats pour les enfants*.

Assiduité et participation au PEPE

Il est important, pour comprendre les répercussions que le modèle du CPE pourra avoir sur le développement des enfants à l'avenir, de bien comprendre le *dosage* (ou le niveau d'exposition) pour ce modèle (Patel *et al.*, 2016). Au total, 209 enfants ont suivi le PEPE dans les huit CPE lors de l'année scolaire 2015–2016 (troisième année). Le niveau moyen de l'assiduité pour le PEPE dans les sept CPE pour lesquels on dispose de ces données a été de 87 p. 100⁵.

- Au total, 106 enfants ont suivi le PEPE dans les CPE de la phase 1 pour la troisième année, avec un effectif allant de 14 à 44 enfants dans chaque CPE. Le taux moyen de participation au PEPE a été de 88 p. 100 pour les CPE de la phase 1 dans la troisième année.
- Au total, 103 enfants ont suivi le PEPE dans les CPE de la phase 2 pour la troisième année, avec un effectif allant de 19 à 37 enfants dans chaque CPE. Le taux moyen de participation au PEPE a été de 86 p. 100 pour les CPE de la phase 2 dans la troisième année.

Dans les quatre CPE de la phase 1, on a constaté une augmentation globale des inscriptions au PEPE de la première à la troisième année. Le taux moyen de participation a été de 89,7 p. 100 pour les CPE de la phase 1 sur la période. Dans trois des quatre CPE de la phase 2, on a constaté une augmentation globale des inscriptions au PEPE de la première à la troisième année. Le taux moyen de participation a été de 89,2 p. 100 pour les CPE de la phase 2 sur la période.

⁵ Pour la troisième année, on ne dispose que de données partielles pour l'un des CPE.

	CPE	2014–2015		2015–2016		2016–2017 1 ^{er} septembre 2016 – 21 juillet 2017	
Phase		Effectif du CPE	Taux moyen de participation	Effectif du CPE	Taux moyen de participation	Effectif du CPE	Taux moyen de participation
1	East Antigonish	13	84	12	94	25	93
1	Jubilee	27	100	38	87	44	s.o.
1	Rockingstone Heights*	9	86	10	86	14	80
1	Yarmouth Central	15	100	18	87	23	90
2	Beau-Port*	22	99	31	94	19	99
2	Clark Rutherford	s.o.	s.o.	18	80	20	71
2	New Germany	s.o.	s.o.	17	89	27	82
2	West Highlands	s.o.	s.o.	13	95	37	94

Les CPE continuent de fournir leurs données sur l'assiduité pour les programmes et les services de soutien sous différents formats, ce qui rend les informations difficiles à évaluer et à interpréter. Globalement parlant, les CPE indiquent tous qu'ils offrent divers programmes en collaboration avec des partenaires communautaires et le taux d'assiduité varie selon le programme et selon le CPE (voir annexe E). Plusieurs CPE nous fournissent des informations détaillées sur la participation aux programmes pour chaque famille individuellement, ce qui pourra être utile à l'avenir pour mieux comprendre les questions de *dosage* dans le modèle des CPE.

Pour pouvoir évaluer le dosage dans le modèle des CPE pour ce qui est du développement de l'enfant, l'OCCS (Offord Centre for Child Studies) a combiné les données de l'IMDPE de 2013 et de 2015 pour les zones de recrutement des huit CPE. Ceci a permis de disposer de données de référence pour ce qui est du développement des enfants sur la période, que nous pourrions utiliser par la suite pour faire des comparaisons avec les enfants ayant fréquenté les huit CPE⁶. Les données des deux années ont été combinées afin de disposer d'un échantillon de plus grande taille que ce qu'on aurait autrement, en raison du nombre réduit d'enfants habitant dans les zones de recrutement des CPE. Comme l'IMDPE concerne les enfants de la maternelle, nous sommes sûrs que les données combinées de 2013 et de 2015 (c'est-à-dire les données de référence) correspondent au niveau de développement des enfants avant la moindre

⁶ Voir Offord Centre for Child Studies, *Nova Scotia Early Years Centres: Early Development Instrument Baselines*, document interne, 2017.

exposition au modèle des CPE. Quand on utilisera à nouveau l'IMDPE dans les années à venir, les effectifs comprendront des enfants qui ont fréquenté les CPE. Nous serons alors en mesure de déterminer si l'exposition au modèle des CPE a débouché sur une amélioration des scores à l'IMDPE pour les enfants des zones de recrutement.

Impressions concernant les répercussions du modèle pour les enfants et les familles

Il ne nous est pas possible de mesurer directement les répercussions du modèle des CPE pour les enfants et les familles dans le cadre de l'évaluation de la troisième année. En revanche, les membres des EGS ont effectué un travail de réflexion sur cette question lors de la séance sur les indicateurs de changement. Les membres des EGS ont l'impression que les CPE entretiennent des relations de meilleure qualité avec les familles, ce qui leur permet de leur communiquer des informations pertinentes et de les mettre en relation avec les services et les dispositifs de soutien dans la communauté. Les CPE de la phase 1 indiquent qu'ils ont tiré profit de leurs relations avec les dispositifs de soutien et les partenaires externes (comme le programme d'intervention préventive, les Clubs des garçons et des filles, etc.), même s'ils indiquent que les différents processus utilisés par les partenaires pour favoriser et mesurer les progrès réalisés par les enfants dans leur développement imposent certaines limites. Certains CPE de la phase 2 parlent aussi de programmes communs ou d'initiatives communes en vue de favoriser le développement des enfants (activités de dépistage effectuées par les orthophonistes, programmes d'alphabétisation, temps consacré à l'apprentissage en collaboration, etc.) et de ressources et de dispositifs de soutien proposés par des partenaires communautaires externes.

Les membres des EGS trouvent que les CPE ont contribué à faciliter, pour les enfants qui les fréquentaient, la transition vers la scolarité. Pour les CPE de la phase 1, la transition du PEPE à l'élémentaire a été facilitée par la communication et les échanges d'informations avec les enseignants des premiers niveaux de l'élémentaire. Par exemple, dans certains CPE de la phase 1, les EPE et les enseignants ont discuté des progrès d'enfants particuliers et travaillé en collaboration sur des activités pour la journée de transition. Les CPE de la phase 1 rencontrent plus ou moins de réussite dans leurs efforts pour nouer des liens avec les premiers niveaux de l'élémentaire. Ils considèrent que cela présente des difficultés lorsque les employés du CPE et ceux de l'école ont une conception différente du développement de l'enfant. Les CPE de la phase 2 ont aussi apporté un appui pour la transition entre le PEPE et l'élémentaire, avec des moyens comparables, comme des classeurs servant de portfolios et des rapports d'étape, même si ces informations ne sont pas toujours pleinement incorporées dans tous les programmes du centre concerné.

Certains membres des EGS disent qu'ils ont observé des répercussions sur le plan du développement des capacités des familles et du renforcement du développement des enfants. Ils ont l'impression que les parents sont plus à l'aise quand il s'agit de s'adresser au CPE pour demander du soutien et les membres des EGS ont le sentiment d'être mieux à même de mettre en évidence les besoins des familles et de pouvoir

nouer des liens avec elles à un stade plus précoce. L'une des EGS indique par exemple qu'elle se fait désormais une meilleure idée de ce dont les familles ont besoin, ce qui a pour résultat que les gens ont davantage recours aux services communautaires. Une autre EGS note que les familles ont plus d'occasions de s'impliquer et de nouer des liens avec les autres familles, ce qui leur permet de participer à des activités qui correspondent à leurs besoins et à leurs champs d'intérêt. Certaines EGS ont aussi l'impression que le CPE permet de répondre aux besoins des enfants et qu'il leur permet d'acquérir des compétences importantes pour la vie et pour l'apprentissage. En outre, les données qualitatives des trois années d'évaluation révèlent que le PEPE a contribué à améliorer les transitions et le niveau de préparation des familles et des enfants à leur arrivée en maternelle. Il est important de noter cela à la lumière des investissements récents dans la mise en place d'un programme universel de prématernelle. Les conclusions de l'évaluation des CPE révèlent que, pour susciter la bonne mise en œuvre du programme de prématernelle, il faudra investir dans le développement des capacités et dans des outils comme le cadre pédagogique et le soutien des CDPE.

Même si les EGS signalent des répercussions positives pour les enfants et les familles, elles reviennent également sur les difficultés qui persistent, qui empêchent les CPE d'avoir autant d'effet qu'ils pourraient en avoir et qui influencent le climat global qui règne dans les centres. De surcroît, comme on l'a vu dans la partie précédente, les processus administratifs, avec par exemple l'absence d'un formulaire commun pour l'admission et les inquiétudes relatives aux échanges d'informations entre les différents secteurs, sont considérés comme faisant obstacle aux efforts des CPE en vue d'adapter sur mesure les programmes et les services en fonction des besoins des familles et des enfants.

Il est important de tenir compte du fait que les observations des EGS ci-dessus ne correspondent pas nécessairement aux perceptions de toutes les familles qui ont accès aux CPE. Même si l'évaluation de la deuxième année a permis de mettre en évidence des répercussions positives pour les familles ayant accès aux CPE, il reste des lacunes dans notre compréhension de l'effet des CPE sur les familles qui n'y ont pas accès. Les publications sur cette question laissent à penser que divers obstacles (pauvreté, exigences de l'emploi, problèmes de santé des parents, manque de temps et de ressources, etc.) peuvent faire qu'il est difficile pour les familles d'avoir accès aux structures de soutien pour la petite enfance et que ces obstacles sont tout particulièrement pertinents pour les familles défavorisées sur le plan socioéconomique (Moore, McDonald, Carlon et O'Rourke, 2015). Il sera par conséquent crucial de mieux comprendre l'expérience vécue par les familles et les enfants issus de milieux marginalisés si l'on veut s'assurer que les CPE répondent bien à leurs besoins.

Partie 4 – Conclusions

Avec cette évaluation de la troisième année, on se situe à mi-chemin dans l'évaluation du modèle des CPE en Nouvelle-Écosse. L'objectif est de déterminer ce que font les écoles, les conseils scolaires et leurs partenaires pour développer le modèle des CPE, la façon dont les services offerts au sein des CPE se mettent en place et ce que font les CPE pour améliorer les résultats obtenus par les enfants et les familles. D'après les données recueillies sur l'ensemble des trois années d'évaluation, il est clair que les volets du modèle des CPE (le PEPE, les ressources et dispositifs de soutien pour les familles et l'offre sur place de services agréés de garde d'enfants) ont été mis en œuvre de façon différente dans les huit centres mis en place. Les CPE ont indiqué à plusieurs reprises qu'il était important de permettre au modèle du CPE de se développer de façon naturelle et avec suffisamment de souplesse pour pouvoir répondre aux besoins bien particuliers de chaque communauté.

Dans l'ensemble, le PEPE a été bien mis en œuvre sur l'ensemble des CPE et constitue un aspect central depuis la mise en place de ces centres. Les effectifs d'enfants inscrits au PEPE sont globalement en augmentation, ce qui indique que, pour ce volet du modèle, les choses sont bien en place dans les communautés concernées. La capacité d'adoption de l'approche pédagogique de l'apprentissage par le jeu est en augmentation, même si les parties intéressées n'ont pas toutes le même niveau de compréhension de ce concept. La qualité du milieu d'apprentissage à la petite enfance est aussi globalement en augmentation, aussi bien dans les CPE de la phase 1 que dans les CPE de la phase 2, ce qui prouve que les investissements dans ce volet du modèle portent leurs fruits. Le succès du PEPE est important à la lumière de l'accent mis à l'heure actuelle par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance sur la mise en œuvre du programme de prématernelle sur l'ensemble de la province. Les investissements dans ce volet offrent la possibilité de proposer un modèle différent de prestation de services éducatifs pour les jeunes enfants dans les écoles.

En revanche, la mise en œuvre du volet des ressources et des dispositifs de soutien pour les familles présente un niveau de variabilité plus élevé d'un CPE à l'autre, comme le montrent les progrès limités réalisés dans l'intégration de ce volet. Cette conclusion est revenue à plusieurs reprises au fil de l'évaluation, qui met en évidence des difficultés influençant la mise en œuvre du volet des ressources et des dispositifs de soutien pour les familles. L'une des difficultés est la capacité limitée qu'ont les EPE des CPE de nouer des liens de partenariats, du fait que leur rôle primordial est d'assurer la mise en place et l'offre du PEPE. Même si la vision de départ était que les EPE jouent un rôle dans la mise en place de liens de partenariat à différents niveaux dans la communauté, il se peut qu'une telle attente ait été irréaliste.

L'autre problème est celui des capacités du personnel des écoles, dont on s'attendait à ce qu'il noue des liens avec un nouveau groupe de partenaires dans le cadre de la mise

en œuvre du modèle du CPE au sein de l'établissement. Ceci semble avoir été plus facile dans certaines écoles que dans les autres et le rôle des dirigeants semble avoir été un facteur clé dans la réussite de cette mise en œuvre. Dans bon nombre d'écoles, le développement des partenariats a été limité ou est même resté au point mort en 2016–2017. Cette stagnation dans les progrès des CPE indique que le modèle reste encore, dans une large mesure, dépendant de l'impulsion qui est fournie au centre par l'école. Si l'évolution conduisait à une véritable intégration, alors il se pourrait qu'on assiste à une poursuite du travail en collaboration avec les partenaires communautaires.

L'autre difficulté relative à ce volet du modèle réside dans les variations qui existent dans les services disponibles dans les différents secteurs couverts par les CPE et dans les structures au niveau des systèmes qui entravent le fonctionnement en partenariat. Parmi les structures au niveau des systèmes mentionnées, on note l'absence d'un formulaire d'admission commun pour les prestataires de services et les différences dans les processus organisationnels d'un système à l'autre (santé, éducation, services communautaires, etc.), qui n'étaient pas, à l'origine, conçus pour fonctionner de concert.

Le troisième volet du modèle, à savoir l'offre sur place de services agréés de garde d'enfants, a lui aussi continué de présenter des difficultés tout au long de la période d'évaluation, en raison des différences de contexte dans les communautés où se situent les CPE. Dans certains CPE, ce volet du modèle n'a pas du tout été mis en œuvre; dans d'autres, les gens ont — comme on l'a vu à la partie 1 du présent rapport — mis en place des services présentant différentes configurations pour la garde d'enfants : garderie en milieu familial, services non agréés de garde d'enfants, etc.

En plus des considérations ci-dessus, les gens continuent d'éprouver des difficultés concernant l'intégration de façon globale du CPE dans le déroulement de la journée d'école : différences dans les horaires, différences dans les niveaux de compréhension du modèle des CPE et de l'apprentissage par le jeu et différences dans le degré d'adhésion au modèle dans le système scolaire. Ces diverses difficultés laissent à penser que les capacités et le niveau de préparation des établissements pour ce qui est d'adopter le modèle tel qu'il avait été envisagé initialement restent limités. Il se peut aussi que la mise en œuvre se soit heurtée à des difficultés supplémentaires dans les établissements où il n'existait pas encore de liens entre l'école et les partenaires communautaires.

Les systèmes de données pour les inscriptions et le suivi de l'assiduité pour les programmes de soutien aux familles et pour les services agréés de garde d'enfants continuent de présenter des difficultés. Les programmes d'apprentissage pour les jeunes enfants font l'objet d'un suivi dans PowerSchool et les données sont faciles d'accès et fiables. Il est tout particulièrement important de faire un suivi de la participation aux autres programmes si l'on souhaite étudier les répercussions du modèle des CPE sur le développement des enfants par la suite.

Pour la quatrième année de l'évaluation du modèle des CPE, il sera important de continuer de faire un suivi de la mise en œuvre du modèle et des répercussions du modèle sur les résultats obtenus par les enfants dans leur développement, en se servant des données de référence recueillies dans le cadre de la présente évaluation de la troisième année. Avec la transition du PEPE au programme de prématernelle et la mise en œuvre de nouveaux programmes de prématernelle dans les différentes régions de la province, il sera important de continuer de faire un suivi de l'évolution des services de garde d'enfants et des ressources et des dispositifs de soutien pour les familles. La mise en œuvre du programme de prématernelle offre également une occasion bien particulière d'observer l'évolution de la situation, afin de voir si les différents volets évoluent de façon naturelle en fonction des besoins exprimés par les familles dans les différentes communautés de la Nouvelle-Écosse.

Annexe A – Organisation des résultats visés à court terme et à moyen terme par rapport aux volets de l'évaluation

Thèmes de l'évaluation	Résultats à court terme	Résultats à moyen terme	
Développement de l'enfant	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration des résultats obtenus par les enfants sur le plan du développement - Renforcement de la capacité qu'ont les membres de la famille d'apporter du soutien à leurs enfants à la petite enfance 	<ul style="list-style-type: none"> - Amélioration de la qualité des options pour l'éducation de la petite enfance et la garde d'enfants dans la communauté pour les enfants et leurs familles - Amélioration de l'accès à des options de qualité pour l'éducation de la petite enfance et la garde d'enfants dans la communauté pour les enfants et leurs familles - Modèle viable de CPE pour la prestation de services intégrés dans les programmes et les services pour la petite enfance - Renforcement de la sensibilisation des membres du grand public au rôle et à l'importance des éducatrices de la petite enfance - Amélioration des résultats obtenus par les enfants 	
Milieu pour les jeunes enfants	<ul style="list-style-type: none"> - Infrastructures intégrées pour favoriser l'amélioration de l'accès à des programmes et des services de qualité pour la petite enfance 		
Partenariats et collaboration	<ul style="list-style-type: none"> - Renforcement de la collaboration entre le personnel du CPE, les prestataires de services et les autres partenaires de l'offre des programmes et des services 		
Sensibilisation et participation	<ul style="list-style-type: none"> - Programmes et services du CPE fondés sur le contexte communautaire local - Augmentation de la participation des familles et des communautés aux programmes et aux services des CPE - Augmentation de la sensibilisation de la communauté aux programmes des CPE - Augmentation de la sensibilisation et de la compréhension du modèle des CPE chez les membres du personnel des CPE, les prestataires de services, les autres partenaires et les familles 		Amélioration de l'intégration des programmes et des services pour les enfants et leurs familles
Développement des capacités	<ul style="list-style-type: none"> - Augmentation des connaissances et des compétences chez les membres du personnel des CPE, les prestataires de services et les autres partenaires offrant leur appui au modèle des CPE - Augmentation des capacités (connaissances, compétences, assurance) chez les membres du personnel des CPE pour ce qui est de la mise au point et de la mise en œuvre des programmes 		

Annexe B – Méthodes et limites

Indicateurs de changement – L’outil des indicateurs de changement (Indicators of Change – IOC), élaboré par les responsables du projet « First Duty » de Toronto, a été adapté au contexte de la Nouvelle-Écosse pour la présente évaluation. L’outil IOC est un outil d’évaluation assistée ou autonome servant à examiner les progrès réalisés et à établir des données de référence pour l’intégration des services. Il peut faciliter le travail de planification. Chaque indicateur a des niveaux de référence allant de 1 à 5, qui permettent de mesurer le niveau d’intégration de façon quantitative : 1) partage des locaux avec la communauté; 2) coopération; 3) coordination; 4) collaboration; et 5) intégration. Lors de l’évaluation, l’outil IOC a été envoyé par courriel aux CPE et on a demandé aux membres de l’EGS du CPE⁷ de remplir le formulaire en ligne. On l’a également rempli lors d’une séance avec un animateur sur place. En outre, chaque EGS a rempli un formulaire avec les trois questions clés en même temps qu’elle remplissait le formulaire IOC.

Échelle ECERS-3 (Early Childhood Environment Rating Scale) – La troisième édition de l’échelle *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS-3) est une version révisée de l’échelle *Early Childhood Environment Rating Scale – Revised Edition* de 1998, qui est conçue en vue d’évaluer le niveau global de qualité des programmes pour la petite enfance⁸. Il s’agit d’un outil d’évaluation approfondie qui mesure des paramètres liés à l’environnement, ainsi que les interactions entre le personnel enseignant et l’enfant, pour déterminer leur effet sur les besoins généraux des jeunes enfants sur le plan du développement. Cet outil met également l’accent sur le rôle que joue l’enseignant pour ce qui est d’instaurer un environnement favorable aux progrès dans le développement. L’échelle produit un score global d’évaluation de l’environnement, ainsi que des scores sur les six sous-échelles suivantes : espace et mobilier; routines de soins personnels; langue et littératie; activités d’apprentissage; interactions; et structure du programme. Deux responsables qualifiés de l’évaluation ECERS-3 ont rendu visite aux quatre CPE de la phase 1 en mai 2015 (première année d’évaluation), en mai 2016 (deuxième année d’évaluation) et en mai 2017 (troisième année d’évaluation) pour appliquer l’échelle ECERS-3 au PEPE offert dans chaque CPE. En outre, les quatre CPE de la phase 2 ont fait l’objet d’une visite en décembre 2015 (première année d’évaluation — date différente choisie pour effectuer l’évaluation à une date aussi rapprochée que possible de la date de mise en place du centre) et en novembre/décembre 2016. Les scores

⁷ Chaque CPE a une équipe de gestion du site (EGS) composée d’employés de l’école et du conseil scolaire (direction de l’école, EPE et responsable du conseil scolaire), de représentants d’ÉcolesPlus, de conseillers en développement de la petite enfance (du ministère), de spécialistes des interventions sur le plan du développement (des Services d’intervention préventive en développement de la petite enfance), de partenaires communautaires (autres ministères du gouvernement, organismes à but non lucratif, etc.) et de conseillers communautaires. Cette équipe est responsable de la gestion du CPE.

⁸ M. Andersson, *Studies in Educational Sciences*, vol. 19, 1999. L’outil ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale) sert à évaluer et à améliorer la qualité dans les établissements préscolaires.

indiqués correspondent à l'échelle suivante : « 1 » signifie « niveau inadéquat », « 3 » signifie « niveau minimum », « 4 » signifie « niveau adéquat », « 5 » signifie « bon niveau » et « 7 » signifie « excellent niveau ». Le niveau de référence pour la qualité du milieu d'apprentissage selon l'échelle ECERS-3 permet ensuite d'effectuer une évaluation valable et fiable de la qualité du programme et donc de la qualité de l'expérience vécue par les enfants.

Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) – L'IMDPE est un outil qu'on applique à l'ensemble de la population et qui est utilisé auprès des enfants de la maternelle pour mesurer l'évolution ou les tendances dans le comportement des enfants selon leur emplacement géographique. Il a été conçu par l'OCCS (Offord Centre for Child Studies) à l'Université McMaster et il évalue le développement des enfants dans cinq domaines : santé physique et bien-être; compétence sociale; maturité affective; développement linguistique et cognitif; compétences en communication et connaissances générales. En Nouvelle-Écosse, l'IMDPE a été utilisé dans les différentes régions de la province en 2013 et 2015 et dans les écoles ayant un CPE en 2016. Pour chaque CPE, on a établi des données de référence à partir des résultats de l'IMDPE en 2013, en 2015 et en 2016.

Participation au programme – L'assiduité au PEPE a été enregistrée à l'aide du système PowerSchool, qui est un système utilisé partout dans la province dans lequel les enseignants et les administrateurs scolaires utilisent Internet pour gérer l'assiduité des élèves. Le ministère a fourni des modèles pour enregistrer l'assiduité dans les programmes offerts par les CPE. Tous les CPE avaient pour responsabilité de recueillir des informations sur l'assiduité des enfants et des familles sur l'ensemble des programmes et des services offerts tout au long de l'année. Les données du recensement du Canada de 2016 de Statistique Canada ont été appliquées aux zones de recrutement indiquées par les CPE afin de faire une estimation du nombre d'enfants admissibles au sein de chaque zone de recrutement.

Groupe de réflexion des conseillers en développement de la petite enfance (CDPE) – On a organisé une séance de réflexion avec les CDPE, qui possèdent une expertise et ont des conseils spécialisés sur le travail de planification, d'élaboration et de mise en œuvre des programmes et les initiatives de développement de la petite enfance bénéficiant de l'appui du ministère. On a utilisé un guide pour les entrevues afin de guider la discussion et de recueillir des informations à partir des trois questions clés pour l'évaluation.

Formulaire de rapport pour les CPE et formulaire de rapport provincial – Le ministère a fourni, dans la charte du projet, un formulaire de rapport pour les CPE, dans le but d'indiquer les informations sur les caractères à recueillir auprès de tous les CPE. Le formulaire a été envoyé au responsable de chaque CPE pour qu'il le remplisse. L'équipe d'évaluation a également mis au point un formulaire de rapport provincial, destiné à être rempli par le ministère.

Limites

- L'outil IOC des indicateurs de changement présente certaines limites, parce qu'il a principalement été élaboré pour servir à la planification et non à l'évaluation. On prend donc des risques de niveau modéré en l'utilisant pour des analyses comparées sans validation adéquate. En outre, le temps pris pour remplir le formulaire risque d'empêcher d'avoir une discussion approfondie en vue d'aborder tous les aspects des questions clés. Ce risque sera de niveau modéré ou élevé.
- Les données sur la participation présentent certaines limites, parce que les CPE ne recueillent pas tous les données sur la participation aux programmes et aux services de façon cohérente ou complète. On a mis sur pied un sous-comité avec des représentants du MEDPE, de l'équipe d'évaluation et des CPE, chargé de mettre au point un outil pertinent pour faciliter le rassemblement des données. Les difficultés persistantes pour le rassemblement des données sont le temps qu'il faut pour recueillir pour les données, qui représente un fardeau pour les CPE, et le fait que certains partenaires ou parents ne sont pas disposés à fournir les informations exigées, pour des raisons de confidentialité. Ce risque sera de niveau modéré ou élevé.
- Les méthodes pour les données présentent certaines limites pour ce qui est de la capacité d'évaluer l'amélioration des résultats obtenus par les enfants et les familles qui est liée à la fréquentation des CPE. Ce risque sera de niveau modéré ou élevé.

Annexe C – Rapports des CPE et rapport provincial

Les CPE de la phase 1 sont en bleu et les CPE de la phase 2 sont en rouge.

CPE	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1
	East Antigonish	Jubilee	Rockingstone Heights	Yarmouth Central
Nombre d'EPE au CPE	3	3	5	3
Configuration du PEPE	9 h – 14 h 1 salle de classe	8 h 30 – 11 h 30 et 12 h 30 – 15 h 30 (deux sessions d'une demi-journée) 1 salle de classe	8 h 50 – 14 h 1 salle de classe	8 h – 14 h 1 salle de classe
Nombre d'enfants au PEPE	27	49	19	24
Ressources et dispositifs de soutien pour les familles	<p>La salle des ressources pour les familles offre divers programmes en collaboration avec des partenaires communautaires : programmes sur le rôle positif des parents, groupes de jeu, services de santé sans rendez-vous, etc.</p> <p>Partenariats :</p> <ul style="list-style-type: none"> • centre de ressources familiales • NSECDIS • Santé publique 	<p>Le Cape Breton Family Place Resource Centre propose des programmes et des services en collaboration avec des partenaires communautaires : groupes de jeu, sensibilisation au rôle de parent, groupes de soutien pour les familles, éventail de documents imprimés pour les familles sur les services et les dispositifs de soutien disponibles dans le secteur, etc.</p> <p>Partenariats :</p> <ul style="list-style-type: none"> • NSECDIS 	<p>La « salle de classe » pour le soutien aux familles offre divers programmes en collaboration avec des partenaires communautaires : programmes de halte-garderie pour les familles et les enfants en bas âge, les tout petits et les enfants d'âge préscolaire.</p> <p>Partenariats :</p> <ul style="list-style-type: none"> • programme « Early Years Junior Mentorship » • programme de médecine familiale de Dalhousie • infirmière de la santé publique sur place 	<p>La salle de ressources communautaires offre divers programmes en collaboration avec des partenaires communautaires, notamment des groupes de soutien.</p> <p>Partenariats :</p> <ul style="list-style-type: none"> • NSECDIS • centre de ressources familiales • loisirs • centre des femmes

CPE	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1
	East Antigonish	Jubilee	Rockingstone Heights	Yarmouth Central
	<ul style="list-style-type: none"> • bibliothèque <p>Exemples de programmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Positive Parenting » • « Storytime » pour les enfants et les parents • musique, jeux et activité physique 	<ul style="list-style-type: none"> • pédiatre • centre de ressources familiales • Family Services of Eastern NS • RSNE • CTTALNE <p>Exemples de programmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • groupe de jeu • sensibilisation au rôle de parents • « Incredible Years » • intervention dans le développement « Parent 'n Tot » 	<ul style="list-style-type: none"> • ÉcolesPlus • NSECDIS • équipe de santé communautaire • « Community Navigators » du centre IWK • ECHO (Eastern Chebucto Hub Organization) • centre de ressources familiales • Association canadienne pour la santé mentale • bibliothèque <p>Exemples de programmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Coffee Tea and Me » • groupe de randonnée • création artistique • récits et chansons • « New to the Rock » • cercles de tricot • « Early Risers » • familles en tant que partenaires • « Healing Stitches » • cercle pour les parents • massage pour les enfants en bas âge • secourisme/RCR • cuisine et pâtisserie à moindre cout 	<p>Exemples de programmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Coffee and Chat » • groupe de mamans • programme hebdomadaire « Strengthening Families » de 11 semaines pour les familles ayant des enfants âgés de 7 à 11 ans qui risquent d’avoir des problèmes de consommation de substances illicites, de dépression, de violence ou d’échec scolaire

CPE	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1
	East Antigonish	Jubilee	Rockingstone Heights	Yarmouth Central
Services agréés de garde d'enfants sur place	Service non agréé de garde d'enfants sur place avant et après l'école (enfants âgés de 4 à 10 ans)	Aucun service agréé de garde d'enfants sur place. Quatre services de garde en milieu familial offerts en dehors du CPE, par l'intermédiaire d'une agence de services agréés de garde d'enfants en milieu familial. Le CB Family Place Resource Centre est en train de faire les démarches pour devenir une agence agréée, ce qui permettra d'utiliser les locaux du CPE pour les services, en partage.	Aucun service agréé de garde d'enfants sur place. Évaluation des besoins de garde d'enfants effectuée en juin 2015.	Service agréé de garde d'enfants sur place avant l'école, après l'école et pendant toute la journée pour les enfants du PEPE et les élèves de la maternelle à la 2 ^e année, en partenariat avec le Club des garçons et des filles. Réussi à faire baisser les frais pour l'année scolaire 2016–2017.
Entente de partenariat officielle (protocole d'entente, charte, etc.)	Aucune	Entente avec tierce partie (Cape Breton Family Place Resource Centre).	<ul style="list-style-type: none"> • santé publique • programme de médecine familiale de Dalhousie • ECHO (Eastern Chebucto Hub Organization) • programme de soins dentaires de Dalhousie 	Partenariat avec (YMCA) Club des garçons et des filles pour offrir des services agréés de garde d'enfants
Représentants siégeant à l'équipe de gestion du site	<ul style="list-style-type: none"> • direction de l'école • direction adjointe de l'école • conseiller en développement de la petite enfance • responsable du conseil scolaire (coordonnateur des services aux élèves) • éducatrice principale • centre de ressources familiales 	<ul style="list-style-type: none"> • direction de l'école • conseiller en développement de la petite enfance • centre de ressources familiales • conseillère sur la petite enfance des services de santé publique de la RSNE • animatrice ÉcolesPlus • spécialiste de la prévention et des interventions préventives 	<ul style="list-style-type: none"> • éducatrice principale pour la « salle de classe » de soutien aux familles • conseiller d'orientation de l'école • infirmière de la santé publique • direction de l'école • direction adjointe de l'école • coordonnateur des programmes du HRSB • NSECDIS • conseiller en développement de la petite enfance • travailleur social scolaire du HRSB 	<ul style="list-style-type: none"> • direction de l'école • conseiller en développement de la petite enfance • coordonnateur du NSCC • éducatrice principale • santé publique • coordonnateur des programmes et des évaluations du TCRSB • NSECDI

CPE	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1
	East Antigonish	Jubilee	Rockingstone Heights	Yarmouth Central
	<ul style="list-style-type: none"> • NSECDIS • santé publique – gestionnaire de la petite enfance • Première Nation Paqtn’kek (représentant communautaire) • ÉcolesPlus • parents • enseignante de la maternelle 	<ul style="list-style-type: none"> • du ministère des Services communautaires • coordonnateur des programmes de l’élémentaire du CBVRSB • NSECDIS 		<ul style="list-style-type: none"> • président du comité d’école consultatif et représentant des parents
Représentants siégeant au comité consultatif communautaire (2016–2017)	<p>C’est le North Eastern Network for Children and Youth qui fait office de comité consultatif communautaire. Il comprend les représentants suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • équipe de gestion du site du CPE • directeur des programmes du conseil scolaire • ÉcolesPlus • loisirs • santé mentale • bibliothèque 	<p>C’est le Cape Breton-Victoria County Advisory Committee qui fait office de comité consultatif communautaire. Il comprend les représentants suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • équipe de gestion du site du CPE • Family Place • YMCA • santé mentale et toxicomanie Services • ÉcolesPlus • NSECDIS • services de loisirs de la municipalité 	<p>C’est le « Hub Committee » qui fait office de comité consultatif communautaire. Il comprend les représentants suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • équipe de gestion du site du CPE • responsable de « Early Learning Opportunities » • ÉcolesPlus • programme de médecine familiale de Dalhousie – médecin • NSECDIS • École de psychologie de MSVU • police régionale d’Halifax • services de développement communautaire de la MRH • services de santé mentale et de bien-être du centre IWK • Metropolitan Regional Housing Authority (secteur de Greystone) • Chebucto Connections/ECHO • centre de ressources familiales 	<p>C’est le Tri-County Early Years Partnership qui fait office de comité consultatif communautaire. Il comprend les représentants suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • équipe de gestion du site du CPE • NSCC • Autism NS • ministère de la Justice • ministère des Services communautaires • santé publique • Association Kids First • CTTALNE • bibliothèque

CPE	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1	CPE DE LA PHASE 1
	East Antigonish	Jubilee	Rockingstone Heights	Yarmouth Central
			<ul style="list-style-type: none"> • Family SOS • équipe de santé communautaire 	
Programmes pendant l'été	Il n'y a pas de programme pendant l'été. Le PEPE commence une semaine avant la rentrée pour les élèves de la maternelle à la 12 ^e année.	Le PEPE continue en juillet. Les programmes communautaires au CPE continuent pendant tout l'été.	Aucun	Il y aura des programmes pendant l'été au mois d'août 2017.

CPE	CPE DE LA PHASE 2	CPE DE LA PHASE 2	CPE DE LA PHASE 2	CPE DE LA PHASE 2
	Clark Rutherford	New Germany	West Highlands	Beau-Port
Nombre d'EPE au CPE	1 EPE (en formation) et 1 aide-enseignant P/T	2	4	2
Configuration du PEPE	8 h – 14 h 15 1 salle de classe	9 h – 15 h 1 salle de classe	9 h – 14 h 45 2 salles de classe	8 h – 14 h 1 salle de classe
Nombre d'enfants au PEPE	19	26	38	19
Ressources et dispositifs de soutien pour les familles	Partenariats : <ul style="list-style-type: none"> • santé publique • ÉcolesPlus • centre de ressources familiales • Digby Area Learning Association 	Partenariats : <ul style="list-style-type: none"> • ÉcolesPlus • partenaires pour la santé Exemples de programmes : <ul style="list-style-type: none"> • groupe de jeu • groupe « New Mommies » 	Partenariats : <ul style="list-style-type: none"> • NSECDIS • CTTALNE • centre de ressources familiales • groupe de parents de West Highlands 	Partenariats : <ul style="list-style-type: none"> • santé publique • école publique • centre de ressources familiales • IPIPC • CESPA

CPE	CPE DE LA PHASE 2	CPE DE LA PHASE 2	CPE DE LA PHASE 2	CPE DE LA PHASE 2
	Clark Rutherford	New Germany	West Highlands	Beau-Port
	<ul style="list-style-type: none"> • YMCA • santé mentale • NSECDIS <p>Exemples de programmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • « Promoting Positive Behaviours » (cours de huit semaines) • soirée sur l’alphabétisation des familles • groupe de jeux des parents et des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • programme « Lively Munchkins » • classes de cuisine • programme d’alphabétisation pendant l’été • soirée sur l’alphabétisation des familles 	<ul style="list-style-type: none"> • ÉcolesPlus <p>Exemples de programmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • programme pour faire la transition vers l’école • programme de sensibilisation au préscolaire par le jeu • événements communautaires ponctuels à l’école comme Easter Extravaganza et Winter Coats for Kids 	<p>La Pirouette est un centre préexistant de ressources pour les familles et la communauté qui se situe sur place et qui offre de nombreux programmes en collaboration avec des partenaires communautaires (séances pour la période prénatale et pour les enfants en bas âge).</p> <p>Exemples de programmes :</p> <ul style="list-style-type: none"> • service de bibliothèque (ressources en français)
Services agréés de garde d’enfants sur place	<p>Service non agréé de garde d’enfants offert sur place après l’école par le YCMA pour les enfants participant au PEPE.</p> <p>Travail en cours sur l’offre d’un service agréé.</p>	<p>Aucun service agréé de garde d’enfants sur place.</p> <p>On avait initialement mis sur pied un service agréé sur place, mais on y a ultérieurement mis fin.</p>	<p>Programmes agréés de garde d’enfants après l’école offerts en dehors du CPE par le YCMA et partenariat avec le centre de garde d’enfants « Bright Beginnings » (centre agréé).</p>	<p><i>Garderie des petites étoiles</i> – programmes agréés sur place pendant toute la journée, par demi-journée ou après l’école.</p> <p>Service agréé de garde d’enfants établi sur place en octobre 2014, sous la direction de la Richmond County Early Childhood Education Association.</p>

CPE	CPE DE LA PHASE 2	CPE DE LA PHASE 2	CPE DE LA PHASE 2	CPE DE LA PHASE 2
	Clark Rutherford	New Germany	West Highlands	Beau-Port
Entente de partenariat officielle (protocole d'entente, charte, etc.)	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune 	<ul style="list-style-type: none"> • Aucune 	<ul style="list-style-type: none"> • Partenariat officiel avec Richmond County Early Childhood Education Association
Représentants siégeant à l'équipe de gestion du site	<ul style="list-style-type: none"> • direction de l'école • éducatrice principale • responsable des partenariats avec les EPE • conseiller en développement de la petite enfance • ÉcolesPlus • agent de liaison avec le conseil scolaire • coordonnateur du secteur pour le NSCC • NSECDIS • représentant des parents • YMCA • Family Matters • centre de ressources familiales • santé publique 	<ul style="list-style-type: none"> • direction de l'école • EPE • conseiller en développement de la petite enfance • responsable du conseil scolaire 	<ul style="list-style-type: none"> • direction de l'école • EPE • conseiller en développement de la petite enfance • responsable des familles d'écoles au conseil scolaire • conseiller pour la petite enfance au CCRSB • personnel de CCRSB Chignecto Family • centre de ressources familiales • NSECDIS • ÉcolesPlus • YMCA 	<ul style="list-style-type: none"> • direction de l'école • EPE • conseiller en développement de la petite enfance • centre de ressources familiales • santé publique • représentant du CSAP

CPE	CPE DE LA PHASE 2	CPE DE LA PHASE 2	CPE DE LA PHASE 2	CPE DE LA PHASE 2
	Clark Rutherford	New Germany	West Highlands	Beau-Port
Représentants siégeant au comité consultatif communautaire (2016–2017)	<p>C'est le comité consultatif d'ÉcolesPlus qui fait office de comité consultatif communautaire. Il comprend les représentants suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • NSECDIS • GRC • justice réparatrice • santé publique • santé mentale • AVRSB • YMCA • Family Matters • ministère des Services communautaires • Native Council of Nova Scotia • département des loisirs de la municipalité • DALA 	<p>C'est le South Shore Child and Youth Network qui fait office de comité consultatif communautaire. Il comprend les représentants suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • [informations non reçues] 	<p>Le comité consultatif communautaire comprend les représentants suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • équipe de gestion du site du CPE • Cumberland Kids Managers Sub Committee 	<p>Le comité consultatif communautaire comprend les représentants suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • équipe de gestion du site du CPE • NSECDIS • ÉcolesPlus
Programmes pendant l'été	Aucun	Le CPE offrira le PEPE trois jours par semaine pendant un mois au cours de l'été.	Aucun	ÉcolesPlus offre des programmes pendant l'été.

Annexe D – Sous-échelles ECERS-3

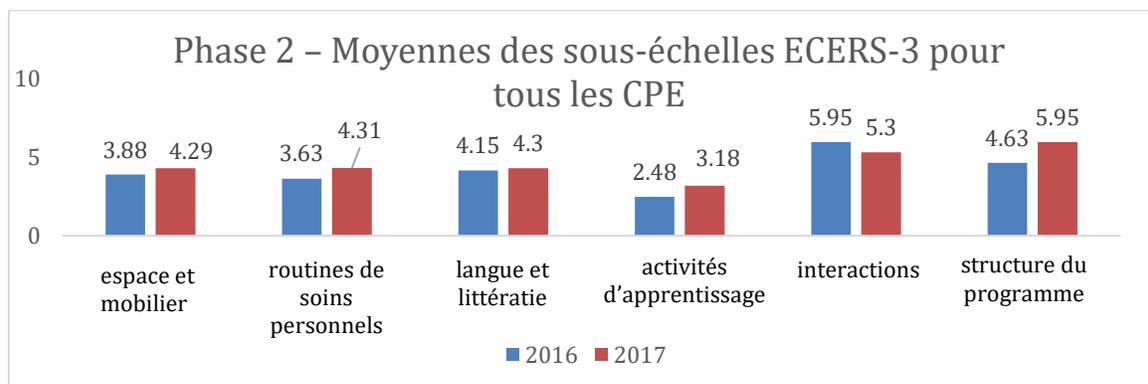
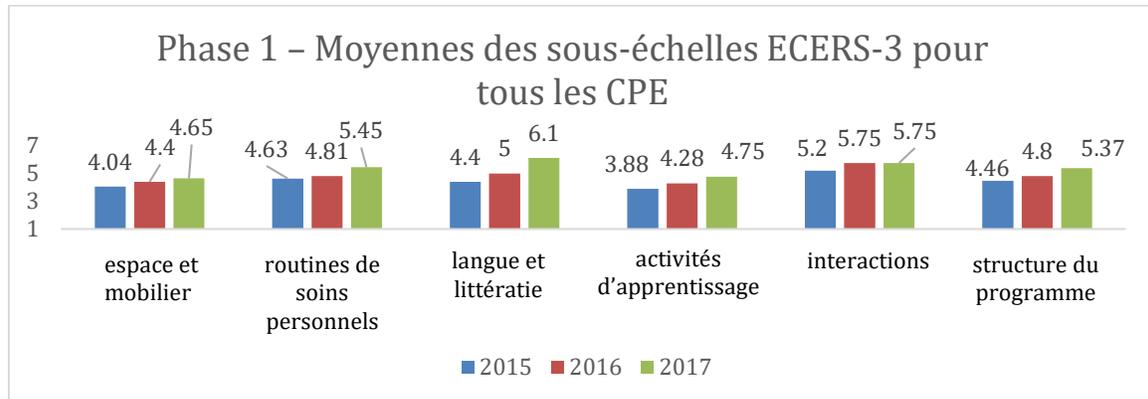


Figure 3– Résultats de l'ECERS-3 avec les scores par sous-échelle pour les CPE de la phase 1 (haut) et les CPE de la phase 2 (bas)

Annexe E – Données administratives

Centre de la petite enfance – Programmes et services supplémentaires : renseignements et assiduité

* On dispose de données complètes sur la participation pour Rockingstone Heights (2014–2017), East Antigonish (2015–2016) et Jubilee (2016–2017).

CPE	2014–2015	2015–2016	2016–2017
Beau-Port	s.o. (CPE de la phase 2)	s.o.	s.o.
Clark Rutherford	s.o. (CPE de la phase 2)	s.o.	- soirée Family Matters : 5 inscrits avec en moyenne 1 famille participant régulièrement - soirée alphabétisation familiale : 4 à 6 familles en moyenne par soirée - santé mentale et ÉcolesPlus : « Promoting Positive Behaviours » = 5 familles - renvois auprès des services d'intervention préventive : 5 enfants
East Antigonish	Divers dispositifs de soutien aux familles mentionnés en partenariat avec d'autres organismes communautaires (Antigonish Pictou Library, Antigonish Guysborough Early Childhood Intervention Program, Public Health, Kids First Family Resource Centre, etc.). Les programmes offerts par l'intermédiaire du CPE ont compris une rencontre de bienvenue et un processus de sensibilisation et d'information des parents.	- Prise en charge avant et après l'école : programme quotidien pour les enfants de 4 à 10 ans; environ 19 enfants inscrits. - Atelier sur le rôle positif des parents : offert une fois par semaine pendant sept semaines (d'une durée de deux heures), par le CPE EAEAC et par Guysborough Kids First; quatre à six familles ont participé. - « Storytime » pour les parents et les enfants : offert par la Pictou Antigonish Regional Library, à raison d'1,5 heure par semaine en mars, avril et mai; 4 à 10 familles ont participé. - Musique, jeux et activité physique : offert par Antigonish Kids First, pour les enfants jusqu'à l'âge de quatre ans, à raison d'1,5 heure par semaine pendant sept semaines. - Rencontres sans rendez-vous avec l'infirmière pour discuter des soins de santé primaires : 1 heure/semaine pendant six semaines.	s.o.

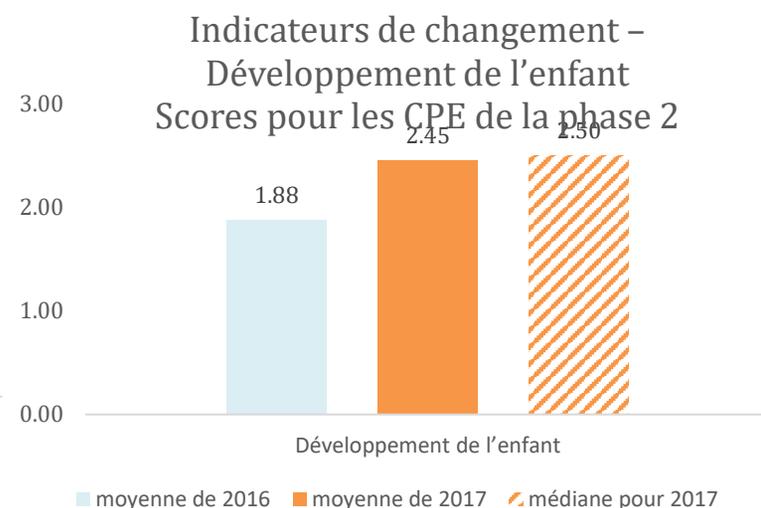
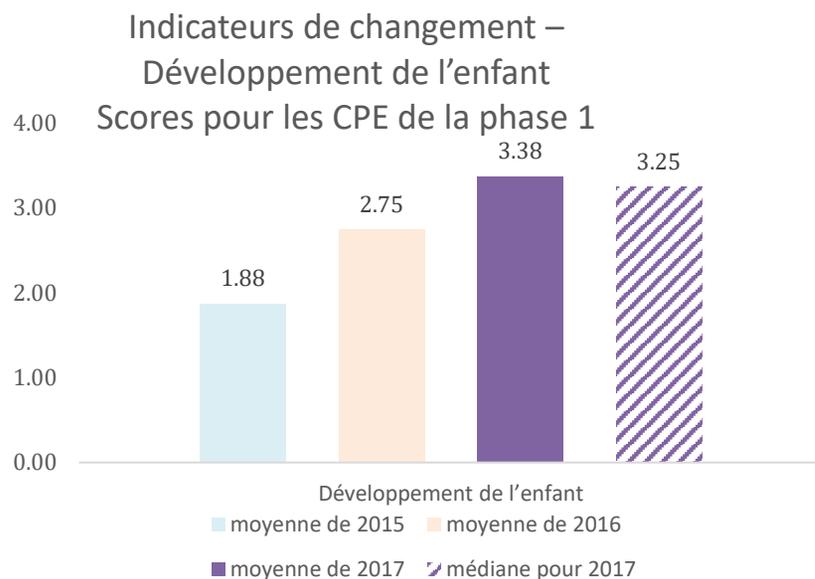
		<ul style="list-style-type: none"> - Programme sur le rôle de parent : pour fournir aux familles des informations sur les domaines du rôle de parent qui peuvent être difficiles. Offert une fois par mois pendant 1,5 heure. Peu de participants. - Soutien pour l'impôt sur le revenu : aucune inscription au programme* 	
Jubilee	<p>Groupe de jeu hebdomadaire et groupe de soutien pour l'éducation des parents. Les Centres de traitement des troubles de l'audition et du langage de la Nouvelle-Écosse ont offert une séance « Toddler Talk » de quatre semaines. Autres séances sur le rôle des parents offertes pour aborder différents sujets.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Groupe de jeu : participation d'environ 50 familles différentes, à raison d'une à 27 séances (7,1 séances en moyenne). - Groupe de soutien pour l'éducation des parents : environ 16 familles différentes, à raison d'une à 28 séances (13,4 séances en moyenne). - « Incredible Years » : sept familles différentes, à raison d'une à 12 séances (5,6 séances en moyenne). - Groupe de jeu : participation de deux à cinq familles à chaque groupe (pas de renseignements sur la participation de chaque individu). 	<ul style="list-style-type: none"> - Près de 10 programmes différents proposés. Exemples : groupe de jeu, soutien aux parents, club « Baby Building », « Les racines de l'empathie », « Fun Friends », « Reading and Rhyme Storytime », etc. - Dépistage « Ages and Stages » : 48 familles inscrites, ayant participé en moyenne à deux séances sur deux. - Groupe de jeu : 45 familles inscrites, ayant participé en moyenne à neuf ou 10 séances sur 36. - Soutien aux parents : 14 familles inscrites, ayant participé en moyenne à 11 séances sur 35. - Club « Baby Building » : 11 familles inscrites, ayant participé en moyenne à neuf séances sur 34. - Les racines de l'empathie : 20 familles inscrites, ayant participé en moyenne à 10 séances sur 11. - « Little Learners » : neuf familles inscrites, ayant participé en moyenne à trois ou quatre séances sur quatre. - « Fun Friends » : 48 familles inscrites, ayant participé en moyenne à sept séances sur neuf. - « Reading and Rhyme Storytime » : 12 familles inscrites, ayant participé en moyenne à trois séances sur six. - « Wee Ones » : 20 familles inscrites, ayant participé en moyenne à trois séances sur 15. - La participation est allée de neuf à 48 familles inscrites, avec une assiduité moyenne de 57 p. 100.

New Germany	s.o. (CPE de la phase 2)	s.o.	<ul style="list-style-type: none"> - Groupe de jeu : au total, 17 membres des familles et 22 enfants ont participé, d'avril 2016 à juin 2017. - 13 familles ayant participé au groupe de jeu, à raison d'une à 19 séances. - 25 séances de groupe de jeu entre septembre 2016 et juin 2017 - Trois ou quatre familles en moyenne ayant participé à chaque séance
Rockingstone Heights	<ul style="list-style-type: none"> - Environ 12 programmes différents offerts par le CPE. Exemples : explorations « Early Bird », « Ready, Set, Play & Grow », « Tea and Me », « Incredible Years », « Families as Partners », « Healing Stitches », etc. Pas de résumé des chiffres de l'assiduité*. 	<ul style="list-style-type: none"> - Environ 20 programmes différents offerts par le CPE. Exemples : « Coffee, Tea and Me », « Walking Group », « Creative Art », « Stories and Songs », « Knitting Circles », « Gym with ELO », « Early Risers », « Families as Partners », etc. - Tous les mois, on comptait entre 44 et 96 enfants participant aux programmes, avec entre zéro et sept nouveaux élèves, pour un total de 660 participations d'enfants (visites)*. 	<ul style="list-style-type: none"> - Plus de 25 activités ont été offertes par le CPE. Exemples : « Afternoon Drop In », « Coffee, Tea, and Me », « Budget Baking », « Infant Massage », « Nature Walk » et « Life of a Parent ». - Tous les mois, on comptait entre 28 et 79 enfants participant aux programmes, avec entre zéro et 16 nouveaux enfants, pour un total de 374 participations d'enfants (visites) entre septembre 2016 et mars 2017. - Les programmes ont été surtout fréquentés par les familles avec des enfants en bas âge (164 visites), suivies par les familles avec des enfants d'âge préscolaire (128 visites) et par les familles avec des tout petits (102 visites)*.
West Highlands	s.o. (CPE de la phase 2)	<ul style="list-style-type: none"> - « Transition to School » : programme axé sur le jeu pour permettre aux élèves de se familiariser avec l'école; 16 enfants ont participé. - « POP-UP (Preschool Outreach Program Utilizing Play) » : programme axé sur le jeu pour les parents et les enfants d'âge préscolaire, offert lors de séances hebdomadaires de deux heures; 24 séances offertes avec 40 adultes différents et 50 enfants différents. - « Easter Extravaganza » : évènement de deux heures pour la communauté scolaire, avec 153 enfants et 110 adultes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Programmes : « Coffee and Conversation », « Options to Anger », « Social Skills », « Parenting an Anxious Child », « Friends for Life », « Zones of Regulation », « Go Girls! », « Banjo Kids Social Group », « Clothing Exchange », « Kool Kats » - Autres activités : vaccinations, foire de printemps, « Winter Coats for Kids », distribution d'aliments, services de protection de l'enfance, consultations, « Trauma Behaviour Training », « Physical Therapy for Child with CP » - Deux séances en soirée pour les familles sur le concept de CPE en mai et en juin

<p>Yarmouth Central</p>	<p>Les programmes comprennent le partenariat « Ready Set Go » avec le Parent’s Place Family Resource Centre et d’autres programmes pour les familles qui ne sont pas propres à la petite enfance. La salle de soutien pour la communauté et les familles est utilisée par de nombreux partenaires communautaires.</p>	<p>- « Coffee and Chat » : programme hebdomadaire de liaison avec la communauté dirigé par Parent’s Place de février à avril. Au total, sept individus de six familles différentes ont participé. Chaque personne a participé à une ou deux séances, à l’exception d’une des personnes, qui a assisté à presque toutes les séances. - « Mothers Group » : programme hebdomadaire proposé par le Tri-County Women’s Centre. Onze séances se sont déroulées. Dix familles différentes ont assisté aux séances, avec un ou deux membres de chaque famille.</p>	<p>- Service agréé de garde d’enfants du Club des garçons et des filles de septembre à juin : en moyenne, six enfants ont participé au programme à temps plein et 12 enfants à temps partiel. - Programme « Strengthening Families » offert en partenariat avec les services de santé mentale et de toxicomanie de mars à mai : cinq familles ont participé (sept adultes et six enfants).</p>
-----------------------------	---	---	--

Annexe F – Indicateurs de changement (Indicators of Change – IOC)

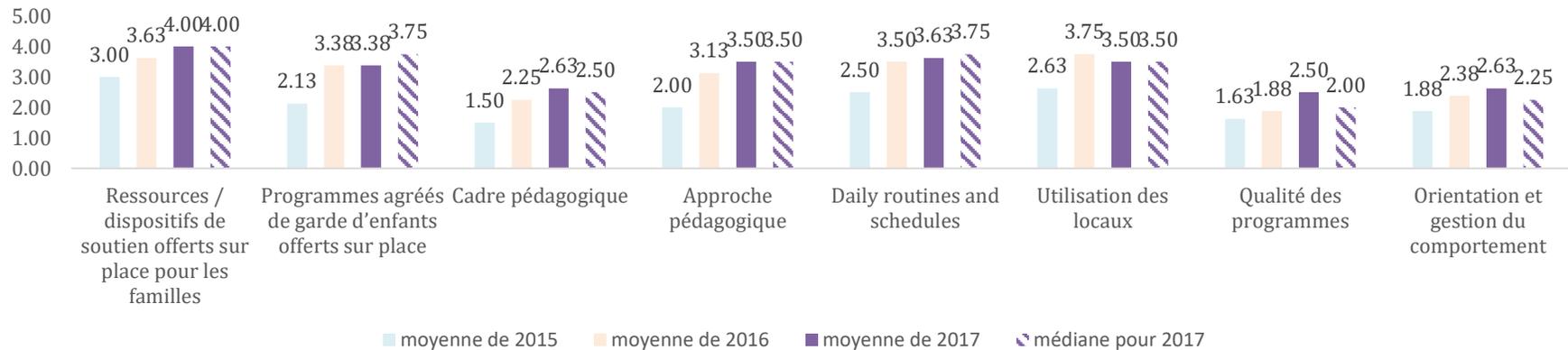
Développement de l'enfant



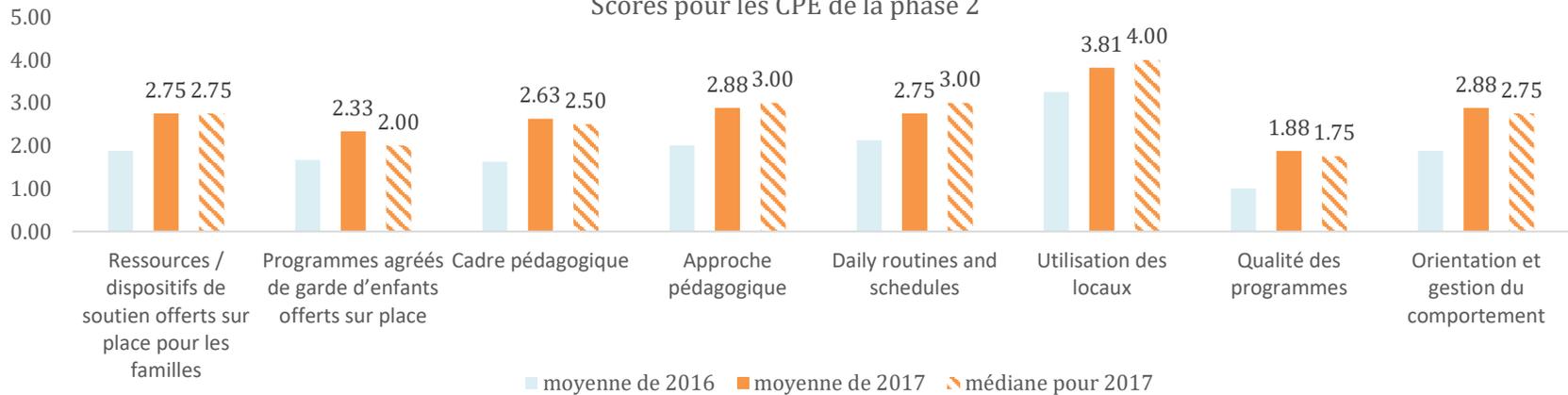
Indicateur	Phase 1	Phase 2	Évolution
Développement de l'enfant	<i>Les scores vont de 2 à 5; moyenne : 3,38; médiane : 3,25</i>	<i>Les scores vont de 1,8 à 3; moyenne : 2,45; médiane : 2,5</i>	<i>Sept CPE ont progressé et un CPE est resté au même niveau.</i>

Milieu pour les jeunes enfants

Indicateurs de changement – Milieu pour les jeunes enfants
Scores pour les CPE de la phase 1



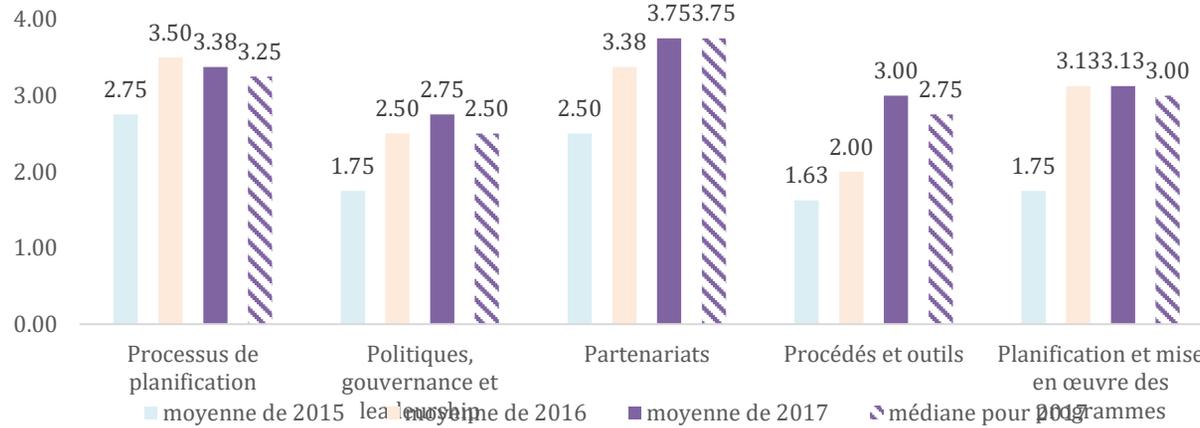
Indicateurs de changement – Milieu pour les jeunes enfants
Scores pour les CPE de la phase 2



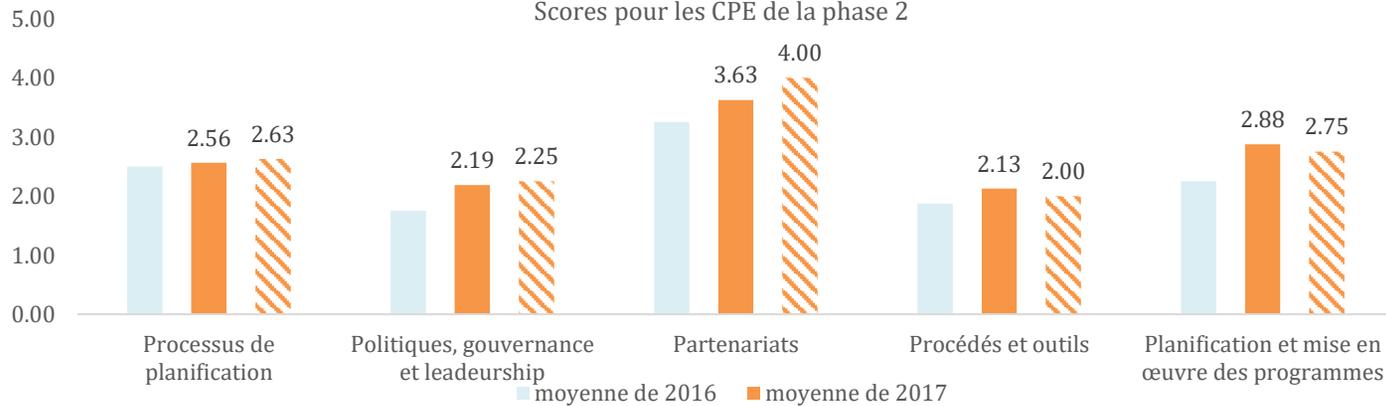
Indicateur	Phase 1	Phase 2	Évolution
Ressources / dispositifs de soutien offerts sur place pour les familles	<i>Les scores vont de 3 à 5; moyenne : 4,00; médiane : 4,00</i>	<i>Les scores vont de 1 à 4,5; moyenne : 2,75; médiane : 2,75</i>	<i>Quatre CPE ont progressé et quatre sont restés au même niveau.</i>
Programmes agréés de garde d'enfants offerts sur place	<i>Les scores vont de 1 à 4,5; moyenne : 3,38; médiane : 3,75</i>	<i>Les scores vont de 2 à 3; moyenne : 2,33; médiane : 2,00</i>	<i>Deux CPE ont progressé et six sont restés au même niveau / ont baissé.</i>
Cadre pédagogique	<i>Les scores vont de 1 à 4, 5; moyenne : 2,63; médiane : 2,50</i>	<i>Les scores vont de 2 à 3,5; moyenne : 2,63; médiane : 2,50</i>	<i>Cinq CPE ont progressé et trois sont restés au même niveau.</i>
Approche pédagogique	<i>Les scores vont de 2,5 à 4,5; moyenne : 3,50; médiane : 3,50</i>	<i>Les scores vont de 2 à 3,5; moyenne : 2,88; médiane : 3,00</i>	<i>Six CPE ont progressé et deux sont restés au même niveau / ont baissé.</i>
Routines quotidiennes et emplois du temps	<i>Les scores vont de 2 à 5; moyenne : 3,63; médiane : 3,75</i>	<i>Les scores vont de 2 à 3; moyenne : 2,75; médiane : 3,00</i>	<i>Cinq CPE ont progressé et trois sont restés au même niveau.</i>
Utilisation des locaux	<i>Les scores vont de 2,5 à 4,5; moyenne : 3,50; médiane : 3,50</i>	<i>Les scores vont de 3 à 4,25; moyenne : 3,81; médiane : 4,00</i>	<i>Quatre CPE ont progressé et quatre sont restés au même niveau / ont baissé.</i>
Qualité des programmes	<i>Les scores vont de 1,5 à 4,5; moyenne : 2,63; médiane : 2,25</i>	<i>Les scores vont de 1 à 3; moyenne : 1,88; médiane : 1,75</i>	<i>Six CPE ont progressé et deux sont restés au même niveau.</i>
Orientation du comportement / gestion de l'enfant	<i>Les scores vont de 1,5 à 4,5; moyenne : 2,63; médiane : 2,25</i>	<i>Les scores vont de 2 à 4; moyenne : 2,88; médiane : 2,75</i>	<i>Quatre CPE ont progressé et quatre sont restés au même niveau.</i>

Partenariats et collaboration

Indicateurs de changement - Partenariats et collaboration
Scores pour les CPE de la phase 1



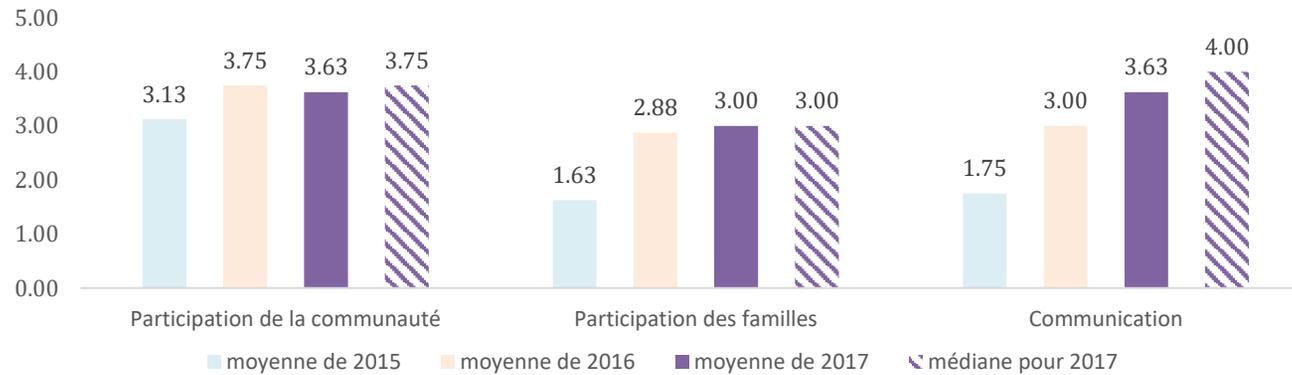
Indicateurs de changement - Partenariats et collaboration
Scores pour les CPE de la phase 2



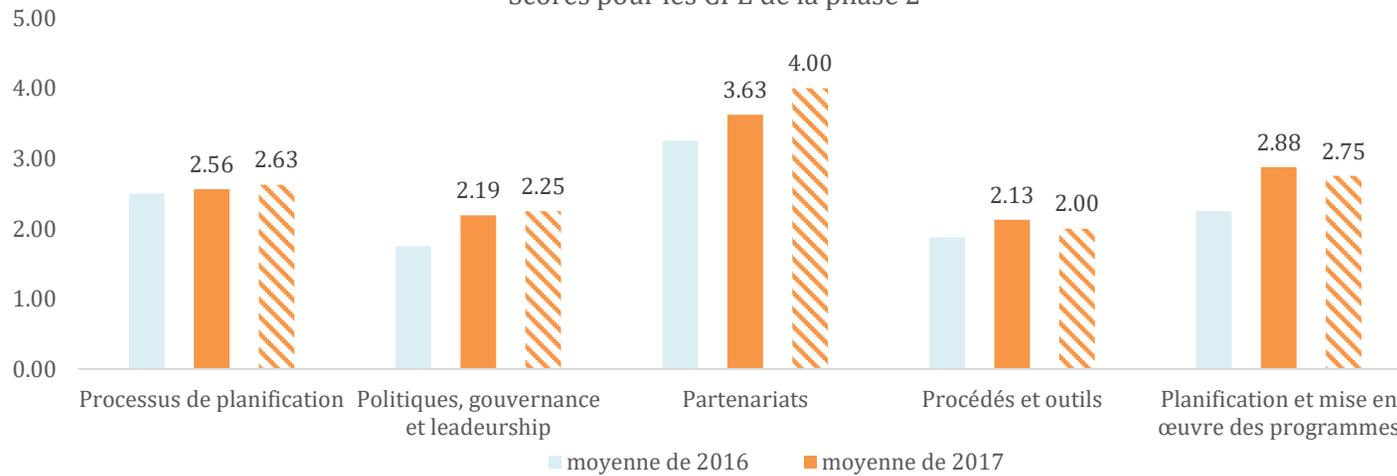
Indicateur	Phase 1	Phase 2	Évolution
Processus de planification	<i>Les scores vont de 2,5 à 4,5; moyenne : 3,38; médiane : 3,25</i>	<i>Les scores vont de 1 à 4; moyenne : 2,56; médiane : 2,63</i>	<i>Trois CPE ont progressé et cinq sont restés au même niveau / ont baissé.</i>
Politiques, gouvernance et leadership	<i>Les scores vont de 2 à 4; moyenne : 2,75; médiane : 2,50</i>	<i>Les scores vont de 1,5 à 2,75; moyenne : 2,19; médiane : 2,25</i>	<i>Quatre CPE ont progressé et quatre sont restés au même niveau.</i>
Partenariats	<i>Les scores vont de 2,5 à 5; moyenne : 3,75; médiane : 3,75</i>	<i>Les scores vont de 2,5 à 4; moyenne : 3,63; médiane : 4,00</i>	<i>Quatre CPE ont progressé et quatre sont restés au même niveau.</i>
Procédés et outils	<i>Les scores vont de 2 à 4,5; moyenne : 3,00; médiane : 3,00</i>	<i>Les scores vont de 1 à 3,5; moyenne : 2,13; médiane : 2,00</i>	<i>Cinq CPE ont progressé et trois sont restés au même niveau.</i>
Planification et mise en œuvre des programmes	<i>Les scores vont de 2 à 4 5; moyenne : 3,13; médiane : 3,00</i>	<i>Les scores vont de 2 à 4; moyenne : 2,88; médiane : 3,75</i>	<i>Cinq CPE ont progressé et trois sont restés au même niveau / ont baissé.</i>

Sensibilisation et participation

Indicateurs de changement - Sensibilisation et participation
Scores pour les CPE de la phase 1



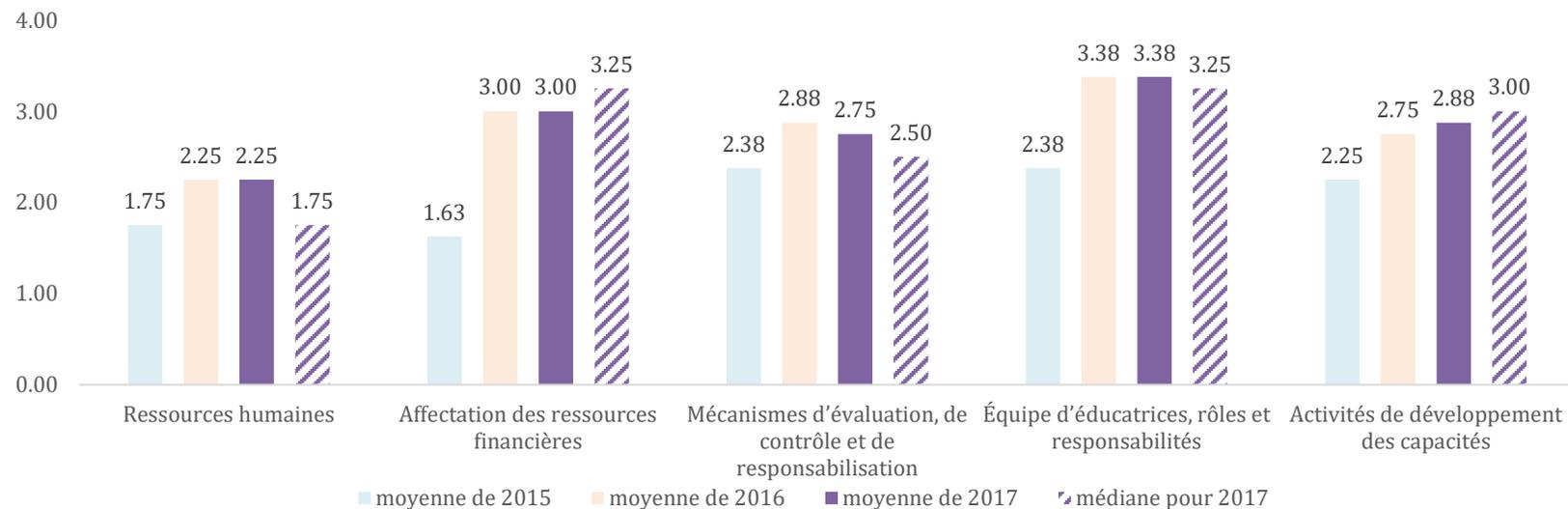
Indicateurs de changement - Sensibilisation et participation
Scores pour les CPE de la phase 2



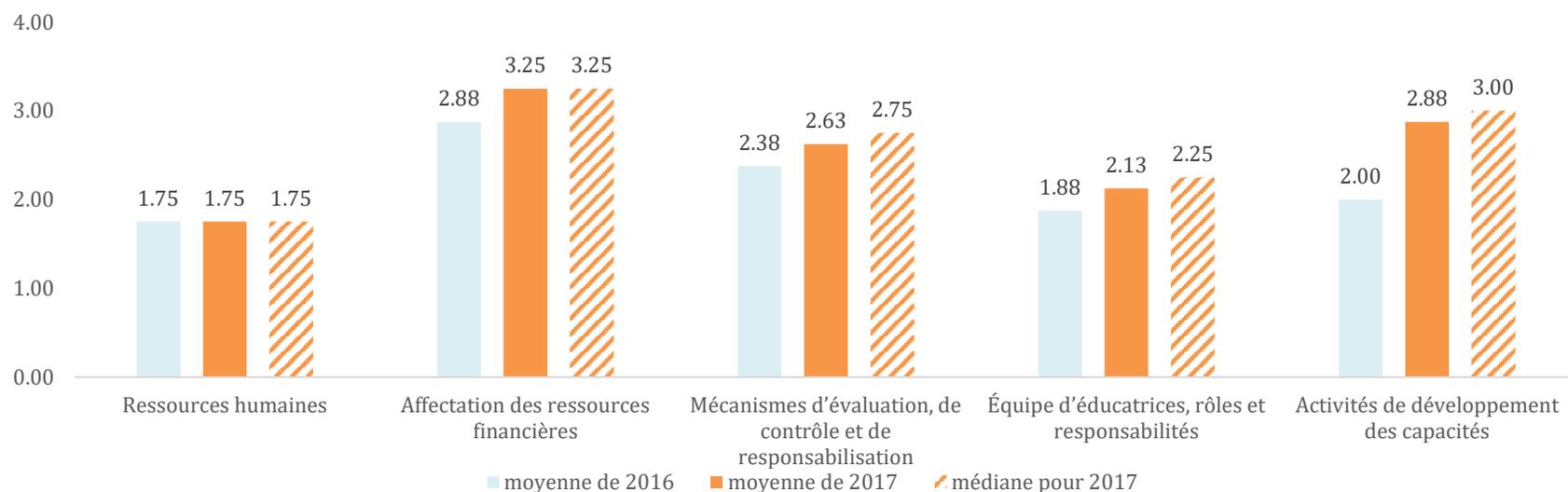
Indicateur	Phase 1	Phase 2	Évolution
Participation de la communauté	<i>Les scores vont de 2,5 à 4,5; moyenne : 3,63; médiane : 3,75</i>	<i>Les scores vont de 2 à 4; moyenne : 3,13; médiane : 3,25</i>	<i>Deux CPE ont progressé et six sont restés au même niveau / ont baissé.</i>
Participation des familles	<i>Les scores vont de 1,5 à 4,5; moyenne : 3,00; médiane : 3,00</i>	<i>Les scores vont de 3 à 3,5; moyenne : 3,13; médiane : 3,00</i>	<i>Deux CPE ont progressé et six sont restés au même niveau.</i>
Communication	<i>Les scores vont de 2,5 à 4; moyenne : 3,63; médiane : 4,00</i>	<i>Les scores vont de 2 à 4; moyenne : 2,70; médiane : 2,40</i>	<i>Cinq CPE ont progressé et trois sont restés au même niveau.</i>

Développement des capacités

Indicateurs de changement – Développement des capacités
Scores pour les CPE de la phase 1



Indicateurs de changement – Développement des capacités
Scores pour les CPE de la phase 2



Indicateur	Phase 1	Phase 2	Évolution
Ressources humaines	<i>Les scores vont de 1,5 à 4; moyenne : 2,25; médiane : 1,75</i>	<i>Les scores vont de 1 à 2,5; moyenne : 1,75; médiane : 1,75</i>	<i>Tous les CPE sont restés au même niveau.</i>
Affectation des ressources financières	<i>Les scores vont de 1 à 4,5; moyenne : 3,00; médiane : 3,25</i>	<i>Les scores vont de 2,5 à 4; moyenne : 3,25; médiane : 3,25</i>	<i>Quatre CPE ont progressé et quatre sont restés au même niveau / ont baissé.</i>

Mécanismes d'évaluation, de contrôle et de responsabilisation	<i>Les scores vont de 1 à 5; moyenne : 2,75; médiane : 2,50</i>	<i>Les scores vont de 2,5 à 3; moyenne : 2,63; médiane : 2,75</i>	<i>Deux CPE ont progressé et six sont restés au même niveau / ont baissé.</i>
Équipe d'éducatrices, rôles et responsabilités	<i>Les scores vont de 2,5 à 4,5; moyenne : 3,38; médiane : 3,25</i>	<i>Les scores vont de 1,5 à 2,5; moyenne : 2,13; médiane : 2,25</i>	<i>Deux CPE ont progressé et six sont restés au même niveau / ont baissé.</i>
Activités de développement des capacités	<i>Les scores vont de 1,5 à 4; moyenne : 2,88; médiane : 3,00</i>	<i>Les scores vont de 2 à 3,5; moyenne : 2,88; médiane : 3,00</i>	<i>Quatre CPE ont progressé et quatre sont restés au même niveau.</i>