



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

Rapport provincial de la deuxième année

Février 2017

Table des matières

Résumé.....	2
Les centres de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse	10
Objet de la présente évaluation	12
Gouvernance de l'évaluation	12
Méthodologie d'évaluation	12
Conclusions de l'évaluation	17
Programme d'apprentissage préscolaire (PAP)	17
Renforcement des capacités.....	19
Collaboration et partenariats.....	21
Sensibilisation et participation	23
Environnement d'apprentissage préscolaire.....	26
Développement de l'enfant	31
Leçons apprises et autres considérations.....	34
Annexe	38

Résumé

Le présent rapport fait état des conclusions de la deuxième année de l'évaluation quadriennale de l'Initiative des centres de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse, réalisée sous la direction d'une équipe d'évaluation de l'Université Dalhousie, de Research Power Incorporated et de l'Université Mount Saint Vincent et financée par la Margaret and Wallace McCain Family Foundation. Des leçons clés apprises et des points nécessitant une considération plus approfondie sont exposés pour faciliter l'amélioration continue du programme aux échelles locale et provinciale du système.

Contexte

L'Initiative des centres de la petite enfance (CPE) de la Nouvelle-Écosse est le fruit d'une collaboration entre le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (le Ministère) et la Margaret and Wallace McCain Family Foundation. Le modèle des CPE reconnaît la nécessité de l'intégration des services pour soutenir l'apprentissage, les soins et le mieux-être des enfants et de leurs familles de la période prénatale à l'âge de cinq ans, et il réunit des programmes et des services existants au sein d'un cadre scolaire. L'implantation des CPE représente un effort conjoint du Ministère et des conseils scolaires œuvrant en collaboration avec des partenaires de la collectivité, des dispensateurs de services et les familles. Les CPE visent l'inclusion de trois éléments ou volets de base : un programme d'apprentissage préscolaire (PAP) gratuit, axé sur le jeu, à l'intention des enfants au cours de l'année précédant leur entrée à l'école, des mesures de soutien pour les familles et des services de garde réglementés sur place. Huit CPE ont été établis dans la province, soit un dans chacun des huit conseils scolaires.

Quatre centres ont été établis en 2014 (phase 1) :

*École Rockingstone Heights,
École élémentaire Jubilee,
École centrale de Yarmouth,
Centre d'éducation d'East Antigonish.*

Quatre autres ont suivi en 2015 (phase 2) :

*École Clark Rutherford,
École élémentaire West Highlands,
École Beau-Port,
École élémentaire de New Germany.*

L'évaluation de la deuxième année examine le développement des centres, l'intégration des services et la mesure dans laquelle les centres contribuent à améliorer les résultats chez les enfants et leurs familles à certains égards, soit le renforcement des capacités, la collaboration et les partenariats, l'environnement d'apprentissage préscolaire et le développement des enfants. Divers indicateurs établis au moyen de l'outil des indicateurs de changement (OIC) ont été évalués pour mesurer les progrès réalisés en vue de l'intégration dans le cas de chaque thème¹. Le point de référence médian de chaque phase est fourni.

Mise en œuvre du modèle des CPE

- Le *Programme d'apprentissage préscolaire* (PAP) a été implanté dans les huit centres durant la période visée par l'évaluation. Au total, 179 enfants se sont inscrits dans les huit centres au cours de l'année scolaire 2015-2016, et leur fréquentation moyenne a été de 90 %.
- La fréquence et la diversité des programmes et des services offerts à titre de *mesures de soutien pour les familles* dans l'ensemble des centres ont varié en fonction des programmes communautaires, tels que les

¹ Des indices de référence de 1 à 5 fournissent une mesure quantitative de l'intégration : 1. colocalisation communautaire; 2. coopération; 3. coordination; 4. collaboration; 5. intégration.

groupes de jeu, l'éducation parentale et les groupes de soutien. Des services de santé (soins primaires et santé publique) étaient accessibles dans certains centres, en plus de services d'orthophonie et d'audiologie ainsi que de services d'intervention précoce.

- *Des services de garde réglementés sur place* étaient accessibles dans deux centres à l'intention des enfants du PAP ainsi que des enfants d'âge scolaire. Les autres centres avaient recours à d'autres arrangements, notamment des services de garde non réglementés sur place, des services réglementés hors centre et des services de garde hors centre en milieu familial.

Renforcement des capacités

Points de référence de l'intégration
Centres de la phase 1 : coordination
Centres de la phase 2 : coopération

Réussites

- De nombreux centres ont été témoins d'une coordination accrue entre les membres de l'équipe et les partenaires, ainsi que d'un certain mouvement vers la collaboration (p. ex. membres de l'équipe partageant des responsabilités et fusionnant leurs rôles).
- Des efforts de collaboration sont apparus dans de nombreux centres (p. ex. préparation de descriptions de travail et coordination de l'embauche).
- Les partenaires de la majorité des centres ont fourni des ressources pour la prestation de programmes conjoints.
- Certains centres ont examiné les résultats et les données de l'évaluation et en ont fait part aux partenaires de la collectivité.
- Les possibilités de perfectionnement professionnel, de réseautage et d'échange offertes par le Ministère et les possibilités locales ont été hautement appréciées et utiles pour le renforcement des capacités.

Difficultés

- Les centres ont en majeure partie maintenu des politiques et des pratiques distinctes en matière de ressources humaines.
- Les possibilités de perfectionnement du personnel ont varié entre les divers centres.
- Le recrutement d'EPE qualifiés dans le milieu, y compris d'EPE suppléants, et la nécessité d'une définition plus précise des rôles, du salaire et des processus d'embauche ont continué à poser des difficultés à tous les centres.
- Ces difficultés se sont trouvées exacerbées dans le seul centre francophone en raison des besoins de formation linguistique et culturelle.

Collaboration et partenariats

Points de référence de l'intégration
Centres de la phase 1 : coordination
Centres de la phase 2 : coopération

Réussites

- Les partenaires et les membres des équipes étaient engagés à travailler ensemble, reconnaissant les CPE comme une façon de rapprocher les familles des mécanismes de soutien et des services.
- Des structures intersectorielles ont été établies dans tous les centres, les centres nouant des relations locales avec les partenaires ou renforçant leurs relations avec ceux-ci.
- Certains centres ont échangé de l'information entre eux et examiné les mandats, les protocoles et les pratiques de partenaires, tandis que d'autres ont créé des protocoles conjoints, des formulaires d'inscription conjoints et des énoncés de programmes à l'appui d'une coordination.
- Tous les centres ont échangé de l'information au sujet des programmes et des services.
- Les membres des équipes se sont sentis les bienvenus dans les écoles et ont eu accès aux ressources des écoles.

- Les partenaires ont cité l'échange d'information et d'expertise, la promotion des programmes et des services des uns et des autres, et la planification conjointe comme les premiers signes de succès en vue de l'intégration.

Difficultés

- L'établissement de partenariats est demeuré une difficulté pour les centres au cours de leur deuxième année de fonctionnement.
- Des efforts accrus sont nécessaires pour la coordination de la planification et la consolidation des relations avec les premières années du primaire au sein du cadre scolaire.
- Les processus, les politiques et le contexte organisationnels ont posé des difficultés pour la progression du travail (p. ex. changements de personnel, changements dans la structure organisationnelle, etc.).
- Les priorités conflictuelles des partenaires ont parfois compliqué leur contribution au travail du CPE.

Sensibilisation et participation

Réussites

- Les centres ont collaboré avec des partenaires pour assurer la participation de la collectivité et évaluer les besoins communautaires, obtenir la contribution des familles aux programmes, élargir les équipes de gestion des centres en vue d'inclure d'autres partenaires et communiquer conjointement (p. ex. promotion conjointe des programmes et des services, etc.).
- Certains centres avaient inclus des membres de familles au sein de leur équipe de gestion du centre.
- Les familles se sont senties valorisées pour leur contribution ainsi que proches et bienvenues au sein des CPE et des écoles.
- Les familles étaient hautement satisfaites des CPE et elles ont aimé que le personnel des CPE prenne le temps de les consulter, de les connaître et d'établir une base solide pour assurer leur soutien, leur confiance et leur confort.
- Les familles ont trouvé que l'approche adoptée par le personnel des CPE lorsque surgissaient des problèmes leur permettait de venir à bout plus facilement des difficultés, assurait la confidentialité au besoin et témoignait de confiance dans la prestation de soins à leurs enfants.

Points de référence de l'intégration
Centres de la phase 1 : coordination
Centres de la phase 2 : coopération

Difficultés

- Des efforts sont constamment nécessaires pour assurer la participation des familles (en particulier des familles qui n'ont actuellement pas accès aux services).
- Les limites géographiques, notamment les différents territoires servis par les organismes communautaires et les écoles et les secteurs ruraux servis par les CPE, ont posé des difficultés à la participation des familles.
- Certaines familles se sont heurtées à des obstacles pour accéder aux programmes et aux services des CPE (p. ex. absence de transport, horaires de fonctionnement).
- Les différences dans les politiques/lignes de conduite systémiques et organisationnelles des divers centres ont été qualifiées de difficultés, notamment en ce qui a trait à l'embauche des EPE suppléants, au recours

aux bénévoles, aux différentes lignes de conduite relatives aux descriptions de travail et aux formalités d'embauche, et à la réglementation visant les services de garde réglementés sur place.

Environnement d'apprentissage préscolaire

Réussites

- Dans certains centres de la phase 1, les partenaires ont établi et implanté des philosophies de programmes, des buts et des objectifs communs, notamment des stratégies communes de gestion du comportement.
- La majorité des centres ont coordonné l'organisation de l'environnement d'apprentissage scolaire par les EPE et leur soutien de l'apprentissage et du comportement des enfants.
- Les activités courantes quotidiennes étaient coordonnées dans les centres de la phase 1.
- Tous les centres de la phase 2 ont collaboré avec des partenaires pour partager les espaces intérieurs et extérieurs.
- Les familles se sont senties soutenues pour le personnel et les CPE, et elles ont noté des améliorations dans le développement de leurs enfants, par exemple en ce qui a trait au langage, à l'élocution et aux capacités de communication.
- Les familles ont aimé l'approche orientée vers l'enfant de l'apprentissage et la communication ouverte du personnel qui leur permettait de savoir ce que faisaient leurs enfants chaque jour.

Points de référence de l'intégration
Centres de la phase 1 : coordination
Centres de la phase 2 : coordination

Difficultés

- Les buts et les philosophies des programmes des partenaires sont demeurés distincts dans le cas de certains centres.
- Les horaires et les programmes d'activités courantes quotidiennes ont varié d'une séparation complète dans le cas de tous les partenaires à une certaine coordination des activités courantes et de la programmation dans les centres de la phase 2.
- Les partenaires ont maintenu des stratégies d'orientation du comportement distinctes dans la majorité des centres de la phase 2.
- Des discussions difficiles ont eu lieu avec les partenaires de la collectivité et de l'école et les familles au sujet de la valeur et des avantages d'une approche d'apprentissage axée sur le jeu.

Développement de l'enfant

Réussites

- La majorité des centres ont agi en partenariat pour offrir des activités conjointes de soutien du développement de l'enfant [p. ex. l'école et les Services d'intervention pour le développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse (SIDPENE) œuvrant de concert pour soutenir efficacement les enfants ayant besoin de services d'intervention précoce, collaborant avec des partenaires pour offrir des activités de dépistage, etc.].
- Certains centres ont commencé à examiner les outils et les approches de leurs partenaires, ainsi qu'à discuter de la coordination des programmes et des services d'intervention précoce.

Points de référence de l'intégration
Centres de la phase 1 : coordination
Centres de la phase 2 : coopération

- Les familles ont observé des progrès dans le développement de leurs enfants depuis leur fréquentation du CPE, signalant des améliorations dans le langage et l'élocution, les interactions et la communication avec les autres enfants et leurs frères et sœurs (p. ex .partage), la compréhension et l'expression de leurs sentiments, ainsi que la compréhension des conséquences de leurs gestes et attitudes.
- Les partenaires ont pu repérer plus rapidement les enfants ayant des besoins accrus et les rapprocher plus rapidement des mécanismes de soutien requis.

Difficultés

- Certains centres tenaient des dossiers sur les progrès développementaux des enfants de façon indépendante.
- Les enfants des territoires servis par les écoles ne participent pas tous au PAP. Seulement 53 % en moyenne des enfants inscrits à la maternelle dans les écoles des CPE en 2015-2016 avaient fréquenté le CPE au cours de l'année scolaire précédente (2014-2015).
- Les données recueillies sur la fréquentation des programmes et des services des CPE autres que le PAP étaient incohérentes et incomplètes.

Leçons apprises et autres considérations

Il faut du temps pour que l'approche prenne racine

- L'établissement, la mise en application et le soutien des trois volets du modèle des CPE sont difficiles et prennent du temps.
- Il faut une compréhension plus complète de certaines des difficultés systémiques influant sur la mise en application des volets du modèle à l'échelon des centres pour que le centre et le Ministère mettent collectivement au point des solutions et des stratégies qui feront progresser la mise en application et l'intégration.

Homogénéité avec la flexibilité locale

- Il est important de comprendre le contexte communautaire et la nécessité d'une flexibilité locale dans la mise en application et l'opérationnalisation des volets du modèle des CPE dans la province.
- Il faut un certain niveau d'homogénéité dans la mise en application du modèle pour l'obtention des meilleurs résultats possibles chez les enfants et les familles d'après des données probantes.
- L'assujettissement des volets de base à des normes minimales de mise en application – ce qui est escompté et mode d'opérationnalisation assurait une uniformité et une responsabilisation, tout en mettant au jour les aspects par rapport auxquels une flexibilité est nécessaire pour assurer la considération des besoins locaux.

Création des conditions favorisant l'établissement de partenariats fructueux

- On a éprouvé des difficultés à attirer les partenaires nécessaires pour offrir un éventail diversifié de services.
- L'importance du temps et de l'espace pour cultiver et créer des partenariats a été signalée comme une condition clé à la création des partenariats, à l'adoption de valeurs et de buts communs, ainsi qu'à l'obtention d'un engagement de tous les partenaires à l'égard du CPE.

- Des mécanismes plus officiels, comme les protocoles d'entente ou les chartes de projet, pourraient aider à l'établissement de partenariats ainsi qu'au maintien de la croissance et de la durabilité des partenariats dans le cadre d'une vision, d'attentes et d'une responsabilisation communes partagées.

Perfectionnement de l'effectif

- L'accès à des travailleurs qualifiés et pertinemment compétents demeure crucial au soutien du modèle des CPE au fil du temps.
- L'embauche d'EPE qualifiés répondant aux besoins du centre a été qualifiée de processus couteux en temps et laborieux.
- Un soutien est nécessaire pour le recrutement et l'embauche d'EPE francophones, l'obtention de ressources à l'intention des CPE et de leurs partenaires francophones, et la fourniture d'un accès à des possibilités de perfectionnement professionnel en français.
- Il faut mieux comprendre comment on peut faciliter le recrutement et l'embauche des EPE par les centres dans la collectivité ainsi que par le truchement des établissements de formation.

Mauvaise compréhension de l'apprentissage axé sur le jeu

- L'apprentissage axé sur le jeu constitue une approche nouvelle pour beaucoup et on comprend mal comment il appuie les transitions des enfants, en particulier la transition à l'école.
- Il faut continuer à aider les EPE et les autres membres des équipes à parfaire leur compréhension et leur pratique de l'apprentissage axé sur le jeu.
- L'énonciation et la mise en application du cadre du *Programme d'apprentissage préscolaire de la Nouvelle-Écosse* contribueront à répondre à un tel besoin et devraient prévoir des mesures précises aidant les partenaires et les familles à parfaire leur compréhension de l'apprentissage axé sur le jeu.

Compréhension des familles qui n'ont pas accès aux CPE

- Certains des obstacles à l'accès aux CPE semblent résider dans l'absence de transport, le décalage entre leur horaire de fonctionnement et l'horaire de l'école, les besoins/horaires des familles uniques à l'emploi saisonnier et la peur des institutions (écoles, services de protection de l'enfance, etc.).
- Le modèle des CPE a le potentiel, à titre d'approche universelle, d'améliorer les résultats chez tous les enfants. En l'absence de compréhension des obstacles à l'accès et d'intervention à cet égard, une approche universelle pourrait involontairement accentuer les différences dans les résultats obtenus chez les enfants des diverses couches socioéconomiques.
- Il faut mieux comprendre le nombre de familles ayant de jeunes enfants qui n'ont pas accès aux CPE, les raisons pour lesquelles elles n'y ont pas accès et l'approche qu'il faudrait adopter pour atteindre ces familles dans le milieu.

Meilleure compréhension de l'amélioration des résultats chez les enfants et les familles

- Les résultats de l'IMDPE pourraient démontrer l'efficacité du modèle des CPE pour l'amélioration des résultats chez les enfants.
- Si le nombre d'enfants de la maternelle participant aux programmes et aux services des CPE, comme le PAP, n'est pas élevé, il sera plus difficile de comprendre les corrélations entre le modèle des CPE et les résultats

de l'IMDPE. Entretemps, on peut établir des valeurs de référence de l'IMDPE pour chaque centre de la petite enfance.

- Il faut une coopération et un soutien des équipes et des partenaires de tous les centres pour recueillir des données sur la participation aux programmes et aux services des CPE. Des protocoles d'entente devraient préciser les attentes par rapport aux données à recueillir, par exemple des données sur la fréquentation, ainsi que la façon dont ces données faciliteront une meilleure compréhension des résultats chez les enfants.

Introduction

Le présent rapport livre un aperçu de l'évaluation de la deuxième année des centres de la petite enfance (CPE) de la Nouvelle-Écosse. L'évaluation a été réalisée par une équipe d'évaluation (Université Dalhousie, Research Power Incorporated et Université Mount Saint Vincent) en 2016. Le rapport décrit le contexte général de l'Initiative des CPE et fait état des principales conclusions dégagées au sujet de l'établissement et de la poursuite de la mise en œuvre du modèle des CPE. Le rapport se termine par des réflexions sur les leçons apprises et des points nécessitant une considération plus approfondie.

Les centres de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse

Le ministère de l'Éducation a été élargi en 2013 pour englober la Direction de la petite enfance (DPE). La mesure a donné lieu à la création du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (le Ministère). Le mandat élargi du Ministère adopté a reconnu la nécessité d'un système intégré de soutien de l'apprentissage, des soins et du mieux-être des enfants et de leurs familles de la période prénatale à l'âge de six ans.

La Direction de la petite enfance a commencé à collaborer avec la Margaret and Wallace McCain Family Foundation à l'établissement et à la mise en place des CPE en Nouvelle-Écosse, regroupant des programmes et des services existants à l'intérieur du cadre scolaire public. La Nouvelle-Écosse s'inspire de modèles similaires implantés à Toronto (Toronto First Duty) et au Nouveau-Brunswick (centres de développement de la petite enfance).

Le modèle des CPE

L'orientation stratégique du modèle des CPE en Nouvelle-Écosse s'appuie sur la notion fondée sur des données probantes qu'une approche intégrée de prestation des services préscolaires est avantageuse pour les enfants et les familles.² La vision des CPE en Nouvelle-Écosse prévoit qu'avec le temps, au fur et à mesure que s'amélioreront l'intégration et la collaboration des principaux dispensateurs de services et que s'harmoniseront les programmes et les services, les familles bénéficieront d'un accès homogène aux services dont elles ont besoin, lorsqu'elles en ont besoin. Les CPE regroupent les programmes et les services communautaires et gouvernementaux existants, comme les services de garde, les haltes-garderies familiales, l'apprentissage précoce, les mesures de soutien parentales, les services de santé et les programmes de dépistage et d'intervention précoces. Les CPE ont recours à une approche de développement communautaire pour offrir des services et des mesures de soutien répondant aux besoins des familles.

Les CPE ont été aménagés dans des écoles publiques, qui constituent des points de convergence dans leurs milieux et qui ont le mandat d'assurer l'éducation des enfants d'âges scolaire. Elles sont par conséquent bien placées pour élargir leur rôle et servir les plus jeunes enfants et leurs familles. La mise

² Corter, C., Z. Janmohamed et J. Pelletier (réd.). *Toronto First Duty Phase 3 Report*, Toronto, Ont., Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE/Université de Toronto, 2012.

en place des CPE représente une initiative conjointe du Ministère et des huit (8) conseils scolaires, agissant en collaboration avec divers partenaires de la collectivité, les dispensateurs de services et les familles. L'établissement des CPE devrait améliorer la qualité des programmes et l'accès aux programmes et aux services, ce qui engendrera une amélioration des résultats chez les enfants.

Les CPE de la Nouvelle-Écosse cherchent tous à intégrer, au minimum, trois éléments ou volets de base :

- un programme d'apprentissage scolaire (PAP) gratuit, axé sur le jeu, à l'intention des enfants au cours de l'année précédant leur entrée à l'école;
- des mesures de soutien et des ressources pour les familles;
- des services de garde règlementés sur place répondant aux besoins des familles.

Établissement des CPE

La sélection initiale des emplacements a grandement dépendu de la participation des conseils scolaires et de leur connaissance de leurs milieux. Chaque conseil scolaire a classé les emplacements possibles en fonction d'une analyse d'indicateurs démographiques et communautaires, notamment les conclusions tirées au moyen de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE). Les décisions prises ont été basées sur les emplacements où le besoin avait été jugé le plus élevé, l'état de préparation des écoles à répondre aux besoins d'un CPE, ainsi que des considérations rurales et urbaines.

Quatre premiers CPE ont été établis dans quatre conseils scolaires en 2014 :

- à l'École Rockingstone Heights, Municipalité régionale d'Halifax (Halifax Regional School Board);
- à l'École élémentaire Jubilee (qui comprend l'ancienne École St. Joseph), Sydney Mines (Cape Breton-Victoria Regional School Board);
- à l'École centrale de Yarmouth (qui comprend l'ancienne École South Centennial), Yarmouth (Tri-County Regional School Board);
- au Centre d'éducation d'East Antigonish, Monastery (Strait Regional School Board).

Quatre CPE additionnels ont été établis en 2015 :

- à l'École Clark Rutherford, Cornwallis (Annapolis Valley Regional School Board);
- à l'École élémentaire West Highlands, Amherst (Chignecto-Central Regional School Board);
- à l'École Beau-Port, Richmond (Conseil scolaire acadien provincial);
- à l'École élémentaire de New Germany, New Germany (South Shore Regional School Board).

Un centre est aménagé dans une école francophone (École Beau-Port).

Dans le présent rapport d'évaluation, les quatre CPE établis en 2014 sont désignés sous le terme *centres de la phase 1* et les quatre CPE établis en 2015 sont désignés sous le terme *centres de la phase 2*. Les centres de la phase 1 ont fait l'objet de l'évaluation de la première année (2015)³.

Objet de la présente évaluation

La présente évaluation vise à vérifier et à évaluer le développement et la mise en service des huit CPE au cours de la deuxième année de l'Initiative des CPE. L'évaluation a exploré le développement des centres, la juxtaposition des services pour la fourniture de services intégrés et la mesure dans laquelle les CPE contribuent à améliorer les résultats chez les enfants et les familles. L'évaluation a également dégagé les principales leçons apprises et des points nécessitant une considération plus approfondie pour faciliter l'amélioration continue du programme aux échelles locale et provinciale du système.

L'évaluation de la deuxième année s'appuie sur les leçons tirées de l'évaluation de la première année (2015) et s'inscrit dans un processus d'évaluation quadriennal de l'Initiative des CPE en Nouvelle-Écosse financé par la Margaret and Wallace McCain Family Foundation. L'évaluation quadriennale repose sur un cadre d'évaluation, notamment le modèle logique des CPE, mis au point en 2015.

Gouvernance de l'évaluation

Le Comité directeur des CPE a fourni un soutien, des conseils et des recommandations sur l'implantation, l'établissement et le raffinement du modèle des CPE. Le sous-comité de l'évaluation des CPE a collaboré avec l'équipe d'évaluation retenue et le personnel du Ministère pour fournir de son aide et ses conseils sur tous les aspects de l'évaluation. Le sous-comité est composé d'un sous-groupe de membres du Comité directeur des CPE ainsi que de représentants de la Margaret and Wallace McCain Family Foundation, du personnel de la Direction de la petite enfance du Ministère et de l'équipe d'évaluation retenue.

Méthodologie d'évaluation

Approche

La présente évaluation a visé tous les volets correspondant aux résultats définis dans le modèle logique du programme des CPE (tableau 1). Il était anticipé qu'un tel point de mire livrerait des renseignements pertinents et utiles pour la réalisation de progrès ultérieurs et qu'il reflèterait un changement par rapport à l'évaluation de la première année, axée sur les volets du modèle logique.

³ <https://www.ednet.ns.ca/docs/2015earlyyearscentreevaluationen.pdf>

Tableau 1. Organisation des résultats à court terme et intermédiaires par rapport aux thèmes du rapport d'évaluation

Thèmes d'évaluation	Résultats à court terme		Résultats intermédiaires
Développement de l'enfant	- Amélioration des résultats développementaux chez les enfants. - Renforcement de la capacité des membres de la famille de soutenir leurs enfants au cours de la petite enfance.	Amélioration de l'intégration des programmes et des services destinés aux enfants et à leurs familles.	Amélioration de la qualité des options d'apprentissage préscolaire et de garde d'enfants offertes dans la collectivité aux enfants et à leurs familles. Amélioration de l'accès à des options d'apprentissage préscolaire et de garde d'enfants de qualité offertes dans la collectivité aux enfants et à leurs familles. Durabilité du modèle des CPE pour la prestation de programmes et de services préscolaires intégrés. Reconnaissance accrue par le public du rôle et de la valeur des éducateurs de la petite enfance. Amélioration des résultats chez les enfants.
Environnement de la petite enfance	- Infrastructure intégrée soutenant une amélioration de l'accès à des programmes et à des services de qualité pour la petite enfance.		
Collaboration et partenariats	- Collaboration accrue entre le personnel des CPE, les dispensateurs de services et les autres partenaires pour la prestation des programmes et des services.		
Sensibilisation et participation	- Programmes et services des CPE basés sur le contexte communautaire local. - Participation accrue des familles et des collectivités aux programmes et aux services des CPE. - Sensibilisation accrue de la collectivité aux programmes des CPE. - Sensibilisation et compréhension accrues du modèle des CPE par le personnel des CPE, les dispensateurs de services, les autres partenaires et les familles.		
Renforcement des capacités	- Accroissement des connaissances et des compétences du personnel des CPE, des dispensateurs de services et des autres partenaires à l'appui du modèle des CPE. - Capacité accrue (connaissances, compétences, confiance) des CPE de soutenir l'élaboration et la mise en œuvre de programmes.		

Sources des données

Les sources des données utilisées dans la présente évaluation ont compris des outils d'évaluation traditionnels, comme des entrevues, un examen de documents et des sondages. On a également eu recours à des outils de participation pour réunir des groupes d'intervenants qui ont discuté des progrès réalisés en vue de l'intégration et ont fait part de leurs expériences avec les CPE. On adapté pour la Nouvelle-Écosse l'outil des indicateurs de changement (OIC) de Toronto First Duty afin de faciliter la compréhension et la mise en application de la prestation intégrée des services. Deux instruments de mesure ont été employés : l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) et l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS-3). Ils ont ensuite été analysés en vue d'une mise en contexte plus poussée au sein de l'environnement d'apprentissage préscolaire et de développement de l'enfant en Nouvelle-Écosse. Certaines des sources de données utilisées dans le cadre de l'évaluation sont décrites ci-dessous.

Indicateurs de changement : L'outil des indicateurs de changement (OIC), mis au point pour le projet Toronto First Duty (TFD), a été adapté au contexte de la Nouvelle-Écosse aux fins de la présente évaluation. L'OIC est un outil d'évaluation auto-assisté d'examen et de référencement des progrès réalisés en vue de l'intégration des services et il peut aider les équipes de gestion des centres à planifier et mettre en œuvre les processus planifiés. Chaque indicateur est assorti d'indices de référence de 1 à 5 qui fournissent une mesure quantitative de l'intégration : 1. colocalisation communautaire; 2. coopération; 3. coordination; 4. collaboration; 5. intégration. L'outil sera utilisé au cours de chaque année du projet d'évaluation. Durant l'évaluation de la deuxième année, on a rempli le COI dans le cadre d'une séance facilitée dans chaque centre en compagnie des membres de l'équipe de gestion du CPE⁴.

Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS-3) : La troisième édition de *l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire*, ou ECERS-3, est une version révisée de l'Échelle largement utilisée et étudiée d'évaluation de l'environnement préscolaire (1998), conçue pour évaluer la qualité générale des programmes de la petite enfance⁵. Cet outil d'évaluation détaillée mesure les facteurs environnementaux ainsi que les interactions entre enseignants et enfants affectant les vastes besoins de développement des jeunes enfants. L'échelle met également en relief le rôle de l'enseignant dans la création d'un environnement favorisant les gains développementaux. L'échelle accorde une note d'évaluation de l'environnement totale ainsi que des notes de sous-échelle visant six aspects : l'espace et le mobilier, les soins personnels, le langage et la littératie, les activités d'apprentissage, l'interaction et la structure du programme. Deux administrateurs de l'ECERS-3 qualifiés se sont rendus dans les centres de la phase 1 en mai 2015 (première année) et en mai 2016 (deuxième année) pour remplir l'ECERS-3 dans les CPE. Les centres de la phase 2 ont de plus reçu leur visite en décembre 2015, une date différente afin que l'exercice soit réalisé au moment le plus proche possible de la date d'établissement des centres). Les notes signalées correspondent à l'échelle qui suit : 1) (inadéquat), 3) (minimal), 4) (adéquat), 5) (bon), 7) (excellent). La mesure de référence de la qualité de l'environnement d'apprentissage obtenue au moyen de l'ECERS-3 représente une mesure valide et fiable de la qualité du programme et, en conséquence, de la qualité de l'expérience pour les enfants.

Examen de documents : Le personnel du Ministère et des personnes-ressources clés du CPE ont déterminé les documents à inclure dans l'examen de documents en fonction d'une table des matières qui avait été fournie pour l'organisation des données. L'équipe d'évaluation retenue a examiné tous les documents, en a extrait de l'information et a créé des sommaires écrits fournissant des éclaircissements sur les conclusions du rapport.

⁴ Chaque CPE est doté d'une équipe de gestion composée du personnel de l'école participante et du conseil scolaire (directeur de l'école, EPE et responsable du conseil scolaire), de représentants d'ÉcolesPlus, de consultants sur le développement de la petite enfance (Ministère), d'intervenants en matière de développement (Services d'intervention pour le développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse), de partenaires communautaires (autres ministères, organismes sans but lucratif) et de conseillers communautaires qui gère chaque CPE.

⁵ Andersson, M. « The Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) as a tool in evaluating and improving quality in preschools », *Studies in Educational Sciences*, 19, 1999.

Dossiers administratifs/sur la participation : Le Ministère a fourni des modèles pour la consignation de la participation aux programmes à l'intérieur des CPE. Tous les CPE avaient la responsabilité de recueillir des renseignements sur la participation des familles/enfants au sein de tous les programmes et services offerts tout au long de l'année. L'information sur la participation au Programme d'apprentissage préscolaire a été consignée et obtenue pour l'évaluation par le truchement de PowerSchool.

L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) est une autre source de données recueillies à l'échelle provinciale expressément pour l'évaluation. L'IMDPE est un outil de nature démographique englobant tous les enfants de la maternelle qui mesure les changements développementaux ou les tendances au sein des populations d'enfants en fonction de la géographie. L'IMDPE, qui a été mis au point par l'Offord Centre for Child Studies de l'Université McMaster, évalue la santé développementale par rapport à cinq aspects : la santé et le mieux-être physique, les aptitudes sociales, la maturité affective, le développement langagier et cognitif, et les capacités de communication et connaissances générales. En Nouvelle-Écosse, l'IMDPE a été utilisé à l'échelle de la province en 2013 et en 2015, et dans les écoles dotées d'un CPE en 2016.

Entrevues avec les partenaires : Des entrevues par téléphone ont été menées auprès des partenaires des CPE (en général des membres de l'équipe de gestion du centre), de personnes-ressources des CPE ainsi que de membres du personnel du Ministère. Un guide d'entrevue a été utilisé pour guider les entretiens, qui ont été enregistrés sur bande audio et transcrits textuellement. Des méthodes qualitatives (p. ex., analyses du contenu et analyses thématiques) ont été employées pour l'analyse des transcriptions et les conclusions ont été résumées à l'intérieur du rapport.

Un **sondage auprès des familles** et des **groupes de consultation** ont procuré une rétroaction des familles ayant recours aux programmes et aux services des centres de la phase 1 qui a permis de mieux comprendre si les centres avaient répondu ou non aux besoins ainsi que les dimensions de l'accessibilité, du rapprochement, de la capacité et de la mobilisation. Des personnes-ressources clés des CPE ont recruté des familles afin qu'elles participent au sondage et aux groupes de consultation. Des cartes-cadeaux d'épicerie ont été fournies pour stimuler la participation.

Un **sondage auprès des équipes** et des **échanges sur les expériences vécues** ont permis l'obtention d'une rétroaction des professionnels œuvrant auprès des enfants et des familles dans le milieu du CPE permettant de mieux comprendre comment les dispensateurs de programmes et de services travaillent ensemble. Les personnes-ressources des CPE ont distribué le sondage aux professionnels visés et ont recruté des membres d'équipes pour les faire participer à un exercice d'échange sur les expériences vécues afin d'en dégager les facteurs de réussite cruciaux et les résultats du programme.

Collecte de données

Un plan de collecte de données a été préparé pour la présente évaluation, notamment les données à recueillir sur tous les CPE (centres de la phase 1 et de la phase 2), les données propres aux centres de la phase 1 seulement et les données propres aux centres de la phase 2 seulement. Le plan a pris en considération l'approche employée dans le cas des centres de la phase 1 au cours de l'évaluation de la

première année ainsi que l'orientation fournie par le sous-comité de l'évaluation. Le plan de collecte de données est décrit dans le tableau 2 ci-dessous.

Tableau 2. Collecte des données dans le cadre de l'évaluation de la deuxième année (2016)

Les deux phases	Centres de la phase 1	Centre de la phase 2
• Indicateurs de changement • Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) • Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS-3) • Examen de documents • Dossiers administratifs/sur la participation	• Sondage auprès des familles • Groupe de consultation des familles • Sondage auprès des équipes • Échange sur les expériences vécues	• Entrevues avec des personnes-ressources clés • Entrevues avec des partenaires

Limites

Les CPE de la phase 1 et de la phase 2 se trouvent à différents stades de leur mise en place : certains centres sont en voie de développement, d'autres sont en train d'effectuer une transition et de s'adapter, tandis que d'autres se heurtent à des difficultés qui peuvent à la fois être uniques au centre et avoir une nature systémique. La présente évaluation reconnaît que le changement et l'adaptation sont continus et fluides, et qu'ils sont influencés par des facteurs externes et des situations échappant souvent à la maîtrise des CPE.

Il est difficile de faire preuve de l'amélioration des résultats chez les enfants et les familles dans l'immédiat ou peu de temps après la mise en œuvre; on anticipe que de tels résultats requerront plus de temps et qu'ils émergeront avec le temps.

Les méthodes qualitatives comme les entrevues employées dans le cadre de la présente évaluation sont des exercices de nature exploratoire. Ils livrent par conséquent un aperçu riche et précieux des points de vue et des sentiments des gens, mais on ne peut pas généraliser ni chiffrer leurs résultats. Certains problèmes et certaines difficultés mis au jour dans les conclusions pourraient ne pas avoir été signalés au moyen de ces méthodes, mais ils ont été décelés lorsqu'on a donné suite à l'information obtenue durant les réunions de l'équipe d'évaluation élargie.

La fréquentation des CPE a été consignée par le truchement de PowerSchool et elle fournit de l'information concernant le PAP. Aucune donnée sur la participation aux autres programmes des CPE (p. ex. programmes d'aide à la famille) n'est toutefois couramment recueillie dans les centres; on ne dispose par conséquent pas de données sur le nombre d'enfants et de familles participant aux programmes et aux services. Les difficultés relevées pour le suivi de la participation à ces programmes et ces services étaient liées à la gestion de la saisie de l'information sur la participation (saisie différente dans les divers centres), à la communication des données sur la participation par les partenaires offrant les programmes et les services, ainsi qu'à l'hésitation possible des familles à fournir leurs noms ou à remplir les formulaires des programmes en raison de préoccupations au sujet de leur confidentialité. Les CPE et le Ministère continuent à collaborer à la mise au point d'une approche de collecte de données sur la participation pour éliminer ce genre d'obstacles.

Conclusions de l'évaluation

La présente section résume les conclusions de l'évaluation de la deuxième année par rapport aux divers thèmes. L'analyse cherche à comprendre le développement des centres, le mode de juxtaposition des services pour la prestation de services intégrés et la mesure dans laquelle les centres améliorent les résultats chez les enfants et les familles. La section commence par « faire le point » sur la mise en application des volets du modèle des CPE.

Au moment de la collecte et de l'analyse des données d'évaluation (printemps-été 2016), la mise en application et le fonctionnement courant des trois volets de base variaient infiniment parmi les centres de la phase 1 et de la phase 2 (voir l'annexe 1).

Programme d'apprentissage préscolaire (PAP)

Le Programme d'apprentissage préscolaire (PAP) est un programme gratuit, axé sur le jeu, offert aux enfants demeurant dans le territoire servi, âgés de quatre ans ou atteignant cet âge au plus tard le 31 décembre, et commençant le primaire l'année suivante.

Au moment de la présente évaluation, les huit centres avaient établi un PAP. L'établissement du PAP a constitué la préoccupation maitresse du travail des centres de la phase 2 au cours de leur première année de fonctionnement. Au total, 179 enfants se sont inscrits dans les CPE, à l'échelle de l'ensemble des huit centres, au cours de l'année scolaire 2015-2016. On ignore comment les nombres d'inscriptions dans chacun des centres se comparent à la population potentielle réelle d'enfants de quatre ans demeurant dans le territoire servi par l'école. Le taux moyen de fréquentation à l'échelle de l'ensemble des centres en 2015-2016 s'est chiffré à 90 %.

Des programmes d'apprentissage préscolaires existaient dans deux centres au moment de l'implantation des CPE :

- Le CPE de Rockingstone Heights, un centre de la phase 1, était doté d'un programme d'apprentissage préscolaire appelé *Early Learning Opportunities* ayant été en place durant sept ans auparavant. Il s'agissait d'un programme de préparation à l'école offert et en marche dans plusieurs écoles de l'Halifax Regional School Board de quartiers historiquement vulnérables.
- Le CPE de l'École Beau-Port, un centre de la phase 2 faisant partie du Conseil scolaire acadien provincial, était doté d'un programme d'apprentissage préscolaire appelé *Grandir en français*, en place durant huit ans auparavant, qui visait à parfaire les capacités langagières en français des enfants et à les sensibiliser à leur culture.

La présence d'un programme d'apprentissage préscolaire dans l'école pourrait être considérée comme un atout lors de la mise en place du modèle des CPE. La transition d'un programme autonome ayant un point de mire pédagogique différent à un modèle visant l'intégration des services a toutefois posé des difficultés aux équipes et aux partenaires.

Mesures de soutien et ressources pour les familles

La fréquence, la diversité des programmes et le public cible des mesures de soutien et des ressources pour les familles variaient. Comme prévu, les centres de phase 1 avaient plus progressé dans l'établissement de ce volet que les centres de la phase 2 et ils étaient plus avancés en ce qui a trait à l'établissement de partenariats. Des programmes communautaires axés sur les besoins des parents et des jeunes enfants ont été offerts dans tous les centres, par exemple des groupes de jeu, une heure du conte, de la musique, des groupes de soutien et d'éducation parentaux, des programmes de littératie et des services de préparation de repas. Certains centres offraient des services de soins primaires et de santé publique aux familles, comme l'accès à un médecin de famille qui tenait des consultations une fois par semaine, une infirmière praticienne offrant un service sans rendez-vous, une clinique de vaccination contre la grippe et des services d'hygiène dentaire. Des services d'orthophonie et d'audiologie et des services d'intervention précoce gérés par les Services d'intervention pour le développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse (SLDPEME) ont également été offerts dans certains centres. Les renseignements obtenus au cours des rencontres des groupes de consultation des familles et de l'examen de documents révèlent que nombre des programmes et des services offerts étaient basés sur les champs d'intérêt des familles. L'accessibilité de renseignements sur la participation variait parmi les divers centres.

Certaines familles ont suggéré qu'on offre plus de programmes et de services, de même que l'option de programmes pour adultes. Les familles ont fait part du besoin d'accès à plus de services, comme des services de santé mentale, d'orthophonie et de psychologie. Il a été mentionné que les professionnels de la santé effectuaient généralement le dépistage des problèmes d'ouïe, de vision et d'élocution dans les écoles, mais que les familles ne savaient pas où étaient annoncés ces services ni où trouver plus de renseignements. On a avancé que les dépistages dans les CPE permettraient une détection hâtive des difficultés d'apprentissage ou des troubles cognitifs chez les enfants.

Services de garde règlementés sur place

Au moment de l'évaluation, la majorité des centres étaient, dans une certaine mesure, en train d'explorer la possibilité de partenariats ou d'établir des partenariats visant la mise en place de services de garde règlementés sur place. Un centre de la phase 1, le CPE de l'École centrale de Yarmouth, offrait des services de garde règlementés sur place dans le cadre d'un partenariat avec le club de garçons et filles en vue de fournir des services de garde avant l'école, après l'école et toute la journée aux enfants du PAP et à ceux de la maternelle à la 2^e année, mais la fréquentation était faible. Le CPE d'East Antigonish avait mis sur pied un programme de garde avant et après l'école pour répondre aux besoins des enfants et des familles du PAP ainsi que des enfants d'âge scolaire jusqu'à dix ans. Le programme est demeuré un programme non règlementé en raison des difficultés que pose l'obtention d'un permis de services de garde règlementés. Le CPE de Jubilee fournit des services de garde hors centre dans quatre garderies en milieu familial autorisées par le truchement d'une agence de services de garde en milieu familial titulaire d'un permis. Le CPE de Rockingstone Heights n'a pas jugé les services de garde règlementés sur place une priorité pour la collectivité, mais il s'est efforcé en 2015 d'évaluer les besoins de la collectivité.

Parmi les centres de la phase 2, seul un CPE a établi des services de garde règlementés sur place. Le CPE de Beau-Port offrait des services de garde règlementés sur place aux enfants de 18 mois à quatre ans ainsi que des services de garde après l'école aux enfants du PAP et à ceux d'âge scolaire, en vertu d'un partenariat avec l'Association d'éducation préscolaire du comté de Richmond. Il s'est agi là d'une réussite importante pour le CPE d'après ce qui a été signalé dans les entrevues avec les partenaires. Des efforts ont été déployés pour l'établissement de services de garde règlementés sur place dans le CPE de New Germany, mais on a mis fin aux services en raison de l'insuffisance d'inscriptions et de problèmes liés aux coûts. Malgré les efforts réalisés pour intégrer le volet des services de garde dans ce CPE, les familles du milieu n'ont pas reconnu les services de garde comme un besoin en raison des options existantes et du solide réseau officiel de services de garde à l'intérieur de la collectivité (p. ex. familles, mères « qui demeurent au foyer », travail saisonnier). Dans le CPE de West Highlands, les enfants du PAP ont accès à des services de garde règlementés hors centre fournis par la section locale du YMCA. Le CPE a également formé un partenariat avec une garderie règlementée de la collectivité pour fournir des services de garde aux familles du CPE. Le CPE de Clark Rutherford a fourni des services de garde après l'école non règlementés sur place aux enfants du PAP dans le cadre d'un partenariat avec le YMCA.

« L'une des principales réalisations pour la petite enfance... je pense... est qu'on bénéficie effectivement de services de garde autorisés, des services de garde règlementés sur place. Le centre a ainsi pu établir un partenariat avec un organisme extérieur qui est parvenu à obtenir un permis pour offrir des services règlementés aux enfants de 18 mois à 12 ans, ce qui est passablement unique à ce centre. »

Participant aux entrevues avec les partenaires

L'expérience de l'établissement du volet des services de garde règlementés sur place du modèle dans des centres de la phase 1 et de la phase 2 témoigne de la variabilité des besoins familiaux/communautaires par rapport au maintien de ce volet dans le contexte de la Nouvelle-Écosse.

Renforcement des capacités

Les équipes de gestion des centres ont évalué le progrès de l'intégration au moyen de l'OIC dans les indicateurs de changement relatifs au renforcement des capacités, notamment l'intégration des politiques et des pratiques en matière de ressources humaines (RH), les rôles et les responsabilités des équipes, l'affectation des ressources financières, l'évaluation et la surveillance, ainsi que la fourniture de possibilités de renforcement des capacités/perfectionnement professionnel. Les résultats obtenus ont ensuite été raffinés au moyen des conclusions de l'examen de documents, du sondage auprès des équipes et des entrevues avec les partenaires.

Les centres de la phase 1 se situaient principalement au stade de la « coordination » en ce qui a trait à l'intégration de la majorité des indicateurs du renforcement des capacités. Tous les centres sauf un maintenaient des politiques et des pratiques distinctes en matière de ressources humaines ou commençaient à examiner les politiques de leurs partenaires. Comme dans le cas de l'évaluation de la première année, l'établissement de politiques et de pratiques communes en matière de RH a posé des difficultés aux centres en raison de l'existence de différents syndicats et conventions collectives, et les

centres en sont venus à croire qu'il pourrait ne pas s'agir d'un objectif réaliste. On a toutefois noté une coordination accrue et un certain mouvement vers la collaboration, notamment une fusion des rôles et un partage des responsabilités par les membres de l'équipe. Les partenaires de la majorité des centres fournissaient des ressources pour la prestation de programmes conjoints et cherchaient de manière concertée à obtenir des ressources supplémentaires pour assurer l'élargissement des programmes et des services. Un partage et un examen des systèmes d'évaluation et de surveillance entre partenaires avaient cours dans deux centres et les partenaires assuraient une coordination des approches d'évaluation. Les possibilités de perfectionnement du personnel ont varié parmi les divers centres, des situations où les partenaires prenaient connaissance des possibilités offertes par les uns et les autres sans néanmoins offrir d'activités conjointes à celles où des partenaires offraient ou élargissaient des possibilités de perfectionnement professionnel conjointes.

Les possibilités de perfectionnement professionnel, de réseautage et d'échange (fournies par le Ministère ainsi que les possibilités locales) étaient hautement valorisées et les membres des équipes considéraient ces possibilités comme utiles pour parfaire la sensibilisation et la compréhension du modèle des CPE ainsi que de sujets particuliers (p. ex. la santé mentale). Les mesures de soutien éventuelles et existantes signalées comme importantes ont inclus :

- la poursuite de la promotion et de l'offre de séances de perfectionnement professionnel et de réseautage, notamment un nombre accru de séances locales, et le déploiement d'efforts pour permettre la participation de tous les CPE et partenaires;
- l'établissement d'un plan de perfectionnement professionnel basé sur les besoins locaux;
- la poursuite des téléconférences régulières avec le Ministère;
- la mise au point d'un nombre accru de ressources ou d'outils à l'appui du travail (p. ex. lignes directrices sur les structures et le fonctionnement des comités, modèles de plan d'action, etc.).

Les partenaires ont bénéficié de la participation aux CPE sur le plan professionnel (95 % des répondants) et ils ont estimé que les possibilités de perfectionnement professionnel conjointes étaient efficaces (75 % des répondants).

« Encore une fois, je vois les conférences... je sais de quoi il s'agit, celles auxquelles assistent les EPE... ils semblent certainement dans les entretiens que j'ai eus avec eux les trouver utiles. Je pense qu'il est toujours bon de disposer d'un plan de perfectionnement professionnel ou d'avoir une idée des raisons pour lesquelles on décide d'agir d'une certaine manière, au lieu de simplement puiser quelque chose au hasard dans l'air. Je pense qu'il est bon de se donner, par exemple, deux ou trois ans et d'affirmer « Voilà ce à quoi nous allons travailler et ce que nous allons mesurer » ainsi que de vérifier si cela a un impact ou si l'on peut s'appuyer sur certaines de ces choses parce qu'une seule journée de formation en cours d'emploi ne suffit souvent pas pour que cela ait une incidence énorme. Si, toutefois, on s'appuie sur les notions acquises au cours de séances subséquentes, la formation peut avoir un impact plus marqué. »

Participant à une entrevue avec les partenaires

« ...J'apprends plus de choses au sujet des centres de la petite enfance; par exemple, l'intervention précoce... Je veux dire que je comprenais ces points, mais pas dans la mesure où je les comprends maintenant. »

Participant aux entrevues avec les partenaires

Les centres de la phase 2 se situaient surtout au cours de leur première année de fonctionnement au stade de la « coopération », mais ils avaient dans certains cas avancé vers la coordination. Ils avaient généralement maintenu des politiques et des pratiques distinctes en matière de ressources humaines, en dépit de l'émergence de certains efforts de coopération, par exemple dans la préparation des descriptions de travail et la coordination de l'embauche dans deux centres. Comme il a déjà été mentionné, les problèmes syndicaux et les conventions collectives ont été considérés comme des points posant des difficultés. Tous les centres fournissaient des ressources pour offrir des services conjoints et certains cherchaient à obtenir des ressources supplémentaires afin de permettre un élargissement des services. La majorité des centres examinaient et partageaient les résultats et les données d'évaluation avec leurs partenaires de la collectivité, et un centre particulier avait lancé un processus commun de planification et de développement. Les partenaires de trois centres ont discuté de l'importance et de la valeur de l'évaluation et ont rapporté que les données recueillies au moyen de l'OIC, l'ECERS-3 et de l'IMDPE se sont avérées utiles pour soutenir le travail de planification et d'établissement des priorités du CPE.

Le soutien de la communication entre les professionnels a également été considéré comme un élément important du renforcement des capacités des membres des équipes. Ces derniers ont fait remarquer que les professionnels utilisent des méthodes officielles et officieuses de communication et qu'ils communiquent régulièrement. Certains participants au sondage ont toutefois fait observer qu'aucune procédure ni aucun processus officiel ne sont en place pour la résolution des problèmes ou le règlement des conflits. Près du tiers des membres des équipes ont choisi de ne pas répondre aux questions au sujet des prises de décisions et ceux qui y ont répondu ont indiqué qu'ils avaient recours à des approches informelles pour résoudre les problèmes avec les autres intervenants du CPE et pour prendre des décisions ensemble.

L'absence d'EPE qualifiés dans le milieu, y compris d'EPE suppléants, et la nécessité d'une définition plus poussée des rôles, des salaires et des processus d'embauche continuent à poser des difficultés aux centres des deux phases. Dans le cas du centre francophone, ces difficultés sont exacerbées par les besoins de formation linguistique et culturelle.

Collaboration et partenariats

L'OIC a obligé les équipes de gestion des centres à explorer le degré d'intégration des processus de planification; des politiques, de la gouvernance et du leadership; des partenariats; des processus et des outils, comme un protocole commun d'admission des programmes des partenaires, et la planification des programmes. On a ensuite clarifié davantage les résultats obtenus au moyen des conclusions de l'examen de documents, du sondage auprès des équipes et des entrevues avec les partenaires.

Les centres de la phase 1 se situaient principalement au stade de la « coordination » en ce qui a trait à l'intégration de nombreux indicateurs. Quelques exceptions sont apparues : les indices de référence d'un centre se situaient tous au sein du stade de la coordination et la collaboration de l'intégration. Les conclusions générales dégagées révèlent que tous les centres s'étaient dotés d'une structure

intersectorielle incluant divers partenaires de la collectivité et qu'ils s'efforcent de mobiliser davantage leurs partenaires et de renforcer leurs relations locales. Des programmes et des services de planification conjoints étaient par ailleurs en marche dans trois des quatre centres et cette planification conjointe s'est élargie à un éventail plus vaste d'activités de programmes et de partenaires au cours de la deuxième année. On a signalé qu'il faut déployer plus d'efforts pour coordonner la planification avec les premières années du primaire. Certains centres examinaient et mettaient en commun les mandats, les protocoles et les pratiques de leurs partenaires, tandis que d'autres avaient établi des protocoles et préparé des énoncés de programmes conjoints à l'appui de la coordination des activités. La création de processus et d'outils communs, comme l'établissement d'un protocole d'admission commun, a varié, deux centres affichant une coopération et une coordination accrues, tandis qu'un centre ne faisait que commencer à examiner les protocoles et qu'un autre utilisait des protocoles distincts. Les membres des équipes se sentaient les bienvenus dans les écoles et avaient accès aux ressources des écoles (> 85 % étaient d'accord ou fortement d'accord avec cet énoncé), comme les salles de classe et les espaces extérieurs; à des activités/programmes avec des enfants plus âgés (compagnons de lecture, rendez-vous pour jouer); aux activités, assemblées et concerts de l'école; ainsi qu'aux médias et aux bulletins. Ils ont néanmoins confirmé une participation moindre aux activités de l'école et un accès moindre aux possibilités de perfectionnement professionnel scolaire.

Travailler ensemble et former des partenariats continue à être difficile après deux ans de fonctionnement. Les membres des équipes qui ont répondu au sondage ont convenu que la collaboration avec les autres professionnels aboutit à des résultats qu'ils ne pourraient pas être atteindre seuls et ils cherchent à bénéficier de l'expertise des uns et des autres. Les expériences vécues relatives ont témoigné d'un engagement à l'égard de la collaboration sur les façons de mieux soutenir les familles, les CPE étant considérés comme une façon de rapprocher les familles des mesures de soutien et des services dont elles ont besoin. Moins de répondants ont toutefois signalé que la collaboration avec les autres professionnels faisait partie de leur description de travail ou qu'ils comprenaient bien la distinction entre les divers rôles des professionnels.

Les centres de la phase 2 se situaient en général au stade de la « coopération » de l'intégration au cours de leur première année de fonctionnement, sauf pour quelques exceptions par rapport à des indicateurs particuliers. Tous les centres s'étaient dotés d'une structure intersectorielle incluant divers partenaires communautaires et s'efforçaient de mobiliser leurs partenaires en établissant des processus de facilitation du travail conjoint, comme des protocoles et des paramètres conjoints à l'appui de la coordination des activités. Tous les centres échangeaient de l'information au sujet des programmes et des services. Un centre a fait part de ses mandats et philosophies, et la démarche a entraîné un changement dans les prises de décisions à l'échelon intersectoriel. La majorité des centres étaient engagés dans une planification conjointe de l'élaboration de stratégies coordonnées par rapport aux programmes et aux services; les processus de planification sont demeurés en grande partie séparés dans un centre. Malgré le maintien toujours marqué de protocoles d'admission distincts, un centre était en train d'établir un protocole d'admission commun et aux programmes et un autre centre était en train de préparer un formulaire d'inscription conjoint. Les pourparlers sur la façon de renforcer les relations avec les premières années du primaire en étaient à leur stade initial. Un certain travail de

collaboration visant notamment l'examen des mandats, des politiques et des pratiques, et l'élaboration d'une vision partagée était en cours.

Les partenaires des centres de la phase 2 ont fait état de la diversité des partenaires collaborant avec le CPE, en particulier par le truchement des équipes de gestion des centres ou des comités consultatifs communautaires. Ils ont cité l'échange d'information et d'expertise, la promotion des programmes et des services de chacun, et la planification conjointe comme quelques-unes des premières réussites vers l'intégration. Les partenaires ont également fait état de la nécessité de continuer à établir des partenariats et à mobiliser davantage les organisations auprès du CPE (c.-à-d. mobiliser d'autres organisations et soutenir les organisations partenaires afin qu'elles participent davantage aux activités du CPE).

« Établir des relations avec les programmes et la collectivité prend toujours du temps... Ça ne se fait pas rapidement, mais nous ne pouvons pas abandonner. »

Participant à l'échange d'expériences vécues

Les processus, les politiques et le contexte organisationnels ont compliqué la progression du travail (p. ex. changements de personnel, changements dans la structure organisationnelle, etc.). Les partenaires ont évoqué les difficultés associées aux priorités conflictuelles qui rendent parfois difficile la contribution au travail du CPE. Il faut reconnaître le contexte du partenaire, notamment ses forces et ses limites, pour améliorer l'efficacité de la contribution au modèle des CPE. Les partenaires ont également insisté sur l'importance de la flexibilité au sein du modèle et de la possibilité de son adaptation au contexte communautaire et organisationnel local.

« Les gens ont leurs propres responsabilités à assumer, leurs propres emplois, et il est parfois difficile de s'écarter de ce contexte... et tout retombe (sur le même nombre restreint de personnes). Mais je pense que nous commençons à nous éloigner un peu de cela. J'espère qu'on continuera ce genre d'affectation des responsabilités lors des réunions... »

Participant aux entrevues avec les partenaires.

Sensibilisation et participation

Les équipes de gestion des centres ont évalué le progrès en vue de l'intégration au moyen de l'OIC en examinant les indicateurs de la sensibilisation et de la participation, notamment la mobilisation de la collectivité, la mobilisation des familles et la communication. Plus de détails sur les résultats obtenus ont été tirés des conclusions émanant des autres sources d'information, comme le sondage auprès des équipes, les entrevues avec les partenaires, l'examen de documents, l'échange d'expériences vécues, le sondage auprès des familles et les groupes de consultation des familles.

Les centres de la phase 1 se situaient en général au stade de la « coordination » de l'intégration en ce qui a trait aux indicateurs de la sensibilisation et de la participation. Les partenaires travaillaient en général ensemble pour mobiliser la collectivité, assurer la contribution des familles aux programmes et communiquer conjointement (p. ex. promotion conjointe des programmes et des services, etc.).

L'élaboration de stratégies visant à mobiliser efficacement les familles et à obtenir leur contribution aux prises de décisions a constitué une priorité constante pour tous les centres. Dans un centre, toutefois, les partenaires commençaient tout juste à travailler ensemble (échange d'information), à planifier la communication et à assurer une contribution des familles aux programmes. Certains centres jouissaient de la participation de membres de familles au sein de l'équipe de gestion du centre.

La majorité des membres des équipes ont indiqué que les familles et les autres professionnels avaient une bonne connaissance des CPE et que ces groupes étaient également engagés dans les programmes du CPE et y contribuaient (≥ 75 à 80% des répondants). Les points de vue, les opinions et les besoins des enfants et des familles étaient reconnus et on estimait qu'ils transparaisaient dans les programmes offerts par les CPE. Les membres des équipes ont fait part d'expériences vécues de collaboration cherchant à rapprocher les familles au sein des CPE.

« À mon avis, il est impératif que le personnel du CPE continue à sensibiliser la collectivité. Il doit se rapprocher des ressources et des activités communautaires, établir des partenariats et assurer un réseautage avec les programmes et les services. Il doit être vu, réduire l'isolement et demeurer pertinent au sein de l'ensemble de la collectivité. »

Répondant au sondage auprès des équipes

« Les parents n'avaient pas réellement de lien avec l'école, mais maintenant, ils ont établi un lien et ils se sentent proches de l'école. »

Participant à l'échange d'expériences vécues

Les familles ont senti que leurs contributions étaient jugées précieuses, elles estimaient avoir établi des liens et elles se sentaient bienvenues à l'intérieur des écoles et des CPE (plus de 83% des répondants étaient d'accord ou fortement d'accord avec cet énoncé). Elles considéraient le personnel des CPE comme un personnel chaleureux ayant une attitude accueillante, elles aimaient le fait que le personnel prenne le temps de les consulter, de les connaître et d'établir une base solide de soutien, de confiance et de confort. Les familles ont trouvé que l'approche « détendue » adoptée par le personnel lorsque des problèmes surgissaient les aidait à surmonter les difficultés, assuraient le respect de la vie privée ou de la confidentialité au besoin, et témoignaient de confiance à l'égard de leurs responsabilités auprès de leurs enfants. Les familles ont reconnu que le personnel des CPE méritait une reconnaissance et une valorisation accrues de ses contributions, par exemple au moyen d'une journée désignée de reconnaissance des enseignants, d'une affiche ou d'une carte créée par les enfants, ou de la remise d'un Prix de l'enseignant du mois.

Les centres de la phase 2 s'approchaient du stade de la « coordination » par rapport à la majorité des indicateurs liés à la sensibilisation et à la participation. Les centres collaboraient avec les partenaires sur le plan de la participation communautaire, de l'évaluation des besoins communautaires, de l'offre d'activités conjointes (p. ex. soirées communautaires, cueillette de vêtements), de la facilitation conjointe de programmes et de l'expansion de l'équipe de gestion du centre pour l'inclusion d'un nombre accru de partenaires communautaires. Diverses approches de mobilisation des familles étaient en voie de l'élaboration, comme la planification de la tenue de discussions sur la mobilisation des familles au sein de l'équipe de gestion du centre prévoyant l'inclusion d'un représentant des

familles/parents au sein de l'équipe et la mobilisation des familles par le truchement des médias sociaux et des groupes de parents. D'autres centres étaient engagés dans une certaine activité de communication conjointe (p. ex. calendrier scolaire, bulletins scolaires, manuel destiné aux parents). Un centre a maintenu des processus de communication essentiellement distincts.

Les partenaires de tous les centres de la phase 2 ont signalé l'importance qu'on investisse du temps pour nouer des relations de confiance avec les familles (en particulier si les familles ont vécu par le passé des expériences négatives avec une école) ainsi que de recourir à diverses méthodes pour mobiliser les familles (p. ex. inclure les familles dans les activités de l'école, inviter les familles à participer aux structures/comités de l'école, comme l'association de parents et enseignants et l'équipe de gestion du centre, et communiquer directement avec les familles par téléphone). Même si des relations de confiance étaient en voie d'établissement (les familles, par exemple, s'ouvraient au personnel et faisaient part de leurs préoccupations), des efforts continus s'avéraient nécessaires pour mobiliser les familles (en particulier les familles qui n'ont actuellement pas accès aux services). Les limites géographiques, notamment les différents territoires servis par les organismes communautaires et l'école, et le vaste territoire rural servi par les CPE, posaient des difficultés pour la mobilisation des familles.

« Les parents sont en train de s'ouvrir et de faire part de leurs préoccupations au personnel de la petite enfance... Ils font confiance à leur personnel de la petite enfance par rapport à des questions réellement profondes : ils ont commencé à signaler au personnel de la petite enfance des choses comme les besoins de la collectivité, les lacunes qui existent et le soutien dont ils ont besoin. L'impact a par conséquent été énorme. »

Participant aux entrevues avec les partenaires

L'accès des familles aux programmes et aux services des CPE a été un point qui a constamment été soulevé par les partenaires et les familles des huit centres. L'absence de transport pour se rendre au CPE constituait un obstacle déterminant à l'accès pour nombre de familles, en particulier les plus vulnérables. Les centres se sont efforcés de régler les problèmes de transport, mais ils se sont heurtés à des obstacles géographiques et systémiques. Certains territoires scolaires sont composés de vastes zones géographiques de faible densité qui rendent le transport beaucoup plus difficile. Même si chaque conseil scolaire est doté d'une politique de transport des élèves en vertu de la loi sur l'éducation (*Education Act*), de la législation provinciale et des politiques régionales connexes, la politique en question ne cadre souvent pas avec les besoins des enfants inscrits au PAP.

«Pouvons-nous trouver une façon d'inclure les enfants de quatre ans dans le processus de transport, comme le système de transport par autobus, afin d'être plus accessibles à un nombre accru de familles, en particulier dans les régions rurales? Je pense que le rattachement d'un programme de garde avant et après l'école au centre de la petite enfance dès le début aide réellement les familles à faire partie du programme, tout en contribuant à éliminer ces obstacles supplémentaires qui pourraient les empêcher de venir. »

Participant aux entrevues avec les partenaires

D'autres problèmes relatifs à l'absence d'homogénéité de l'approche pouvant constituer des obstacles à l'accès ont été soulevés, notamment :

- La demande élevée d'inscriptions au PAP rend difficile l'acceptation de toutes les familles. Le PAP est limité aux enfants demeurant dans le territoire servi par l'école. Les autres services et mesures de soutien offerts par le truchement du CPE sont toutefois accessibles aux familles et aux enfants de la collectivité élargie.
- On a également évoqué les différences dans les politiques/lignes directrices systémiques et organisationnelles des divers centres, notamment en ce qui a trait à l'embauche des EPE suppléants, au recours aux bénévoles, aux différentes lignes directrices relatives aux descriptions de travail et aux formalités d'embauche, ainsi que les difficultés que posent la réglementation relative aux services de garde règlementés sur place.
- Les familles qui travaillent ou dont les horaires entrent en conflit avec l'horaire du PAP éprouvent des difficultés. Les solutions discutées ont proposé des heures d'ouverture uniformes avec l'école pour aider les familles ayant plusieurs enfants ou la fourniture d'une plage horaire flexible pour amener les enfants, de même que permettre aux familles d'amener les enfants en fonction de leurs besoins.

Ces discussions ont mis en relief quelques-unes des difficultés qui surgissent lorsque différents réseaux doivent travailler ensemble, mais qu'ils n'ont pas nécessairement été conçus pour fonctionner d'une telle façon.

« Mon mari est allé à l'école et il a grandi ici; je trouve que le centre représente une énorme différence parce que dans le cas de notre aîné, nous n'avions pas le centre. Nous ne l'avions pas et il devait par conséquent venir avec moi pour profiter des services de garde là où je travaillais. C'était là qu'il fréquentait les services de garde. Maintenant que le centre est ici, les jeunes établissent des rapports... vous apprenez à connaître les enfants, puis vous apprenez à connaître les parents... c'est réellement intéressant. »

Participant aux groupes de consultation des familles

Environnement d'apprentissage préscolaire

Les équipes de gestion des centres ont évalué les progrès de l'intégration en utilisant l'OIC avec les indicateurs visant l'environnement d'apprentissage préscolaire, notamment :

- les ressources/mesures de soutien sur place pour les familles;
- les programmes de garde d'enfants règlementés sur place;
- le cadre du programme d'apprentissage;
- l'approche pédagogique;
- les activités courantes et les horaires quotidiens;
- l'utilisation des espaces;
- la qualité des programmes;
- l'orientation du comportement/la gestion de l'enfant.

Les conclusions de l'examen de documents, des groupes de consultation des familles, des entrevues, avec les partenaires, de l'échange d'expériences vécues et de l'ECERS-3 ont fourni plus de détails sur les résultats obtenus. Le présent agencement fait référence aux programmes de garde d'enfants réglementés sur place, mais les conclusions et l'analyse figurent dans la section précédente sur la mise en application du modèle des CPE.

Les centres de la phase 1 en étaient en majeure partie au stade de la « coordination » de l'intégration en ce qui a trait à l'environnement d'apprentissage préscolaire; un centre classé à l'étape de la collaboration progressait vers l'intégration. Les centres avaient généralement élargi les programmes conjoints en vue de parfaire les capacités parentales. Dans deux centres, les partenaires avaient élaboré et adopté des philosophies, des buts et des objectifs communs par rapport au programme. Les deux centres en question avaient également élaboré ou épousé des stratégies communes de gestion du comportement. Sur le plan pédagogique, trois centres coordonnaient la façon dont les éducateurs organisaient l'environnement d'apprentissage préscolaire et soutenaient l'apprentissage et le comportement des enfants, un centre établissant des pratiques communes d'une façon uniforme au sein des divers programmes. Tous les centres coordonnaient les activités courantes quotidiennes et partageaient les espaces intérieurs et extérieurs. Les partenaires de tous les centres sauf un surveillaient séparément la qualité des programmes, tandis que les partenaires d'un centre coordonnaient leurs approches.

Les centres de la phase 2 se situaient en général au stade de la « coopération » de l'intégration de l'environnement d'apprentissage préscolaire. Deux centres étaient en train d'explorer des options pour la prestation de programmes conjoints de soutien du renforcement des capacités parentales des familles, car les programmes étaient couramment offerts de façon indépendante. Certains centres collaboraient avec des partenaires à la coordination de programmes conjoints de soutien des familles. Les buts et les philosophies des programmes des partenaires demeuraient distincts dans deux centres, tandis que les autres commençaient à collaborer pour examiner les philosophies, les buts et les objectifs de leurs partenaires. Les stratégies d'orientation du comportement des partenaires demeuraient séparées dans les trois centres; un centre employait une approche coordonnée en matière d'orientation du comportement, sa coordination ayant été facilitée par un partenariat avec l'école. Les activités courantes et les horaires quotidiens variaient parmi l'ensemble des partenaires d'un fonctionnement distinct à un certain niveau de coordination. Un centre était en train d'apporter des changements visant à limiter les transitions. Tous les centres collaboraient avec leurs partenaires pour partager les espaces intérieurs et extérieurs. Les partenaires surveillaient la qualité des programmes séparément dans tous les centres. Il faudra plus de travail pour assurer une coopération et en venir à collaborer avec les premières années du primaire. Des discussions intéressantes ont eu cours avec les partenaires de la collectivité et de l'école au sujet de la l'approche pédagogique.

Les partenaires et les familles ont reconnu à des degrés divers la valeur de l'apprentissage axé sur le jeu au sein du modèle des CPE. Certains membres du personnel des écoles, partenaires et familles estimaient que l'apprentissage axé sur le jeu ne fournirait pas suffisamment de possibilités aux enfants d'acquérir les habiletés dont ils auraient besoin pour effectuer la transition au sein du système scolaire (p. ex. nombres et lettres). Les participants aux échanges d'expériences vécues ont par exemple évoqué la nécessité d'inclure des volets comme la sensibilisation aux lettres, la nécessité de demeurer

assis, la participation, la promotion de l'indépendance et la capacité de s'habiller soi-même. Les partenaires et le personnel des CPE et des écoles ont mentionné redouter que les multiples comportements exigeants et les nombres élevés d'enfants ayant des besoins spéciaux au sein du PAP posent des difficultés pour la mise en place incomplète d'un programme d'enseignement axé sur le jeu et ils ont affirmé croire qu'une structure plus poussée puisse s'avérer nécessaire pour soutenir efficacement tous les enfants. Les divergences dans les approches pédagogiques et les expériences de l'utilisation d'un programme « thématique » comparativement à une approche axée sur le jeu ont révélé une certaine tension entre certains EPE et membres du personnel des écoles.

Certaines familles ont toutefois mentionné que leur perspective de l'apprentissage axé sur le jeu avait changé parce qu'elles avaient été témoins de changements positifs dans le développement de leur enfant après sa participation au PAP. Le soutien continu et les entretiens avec les partenaires, les EPE, le personnel des écoles et les familles à propos de l'objet et de la valeur de l'apprentissage axé sur le jeu ont été cités comme prioritaires dans la cadre du processus des indicateurs de changement.

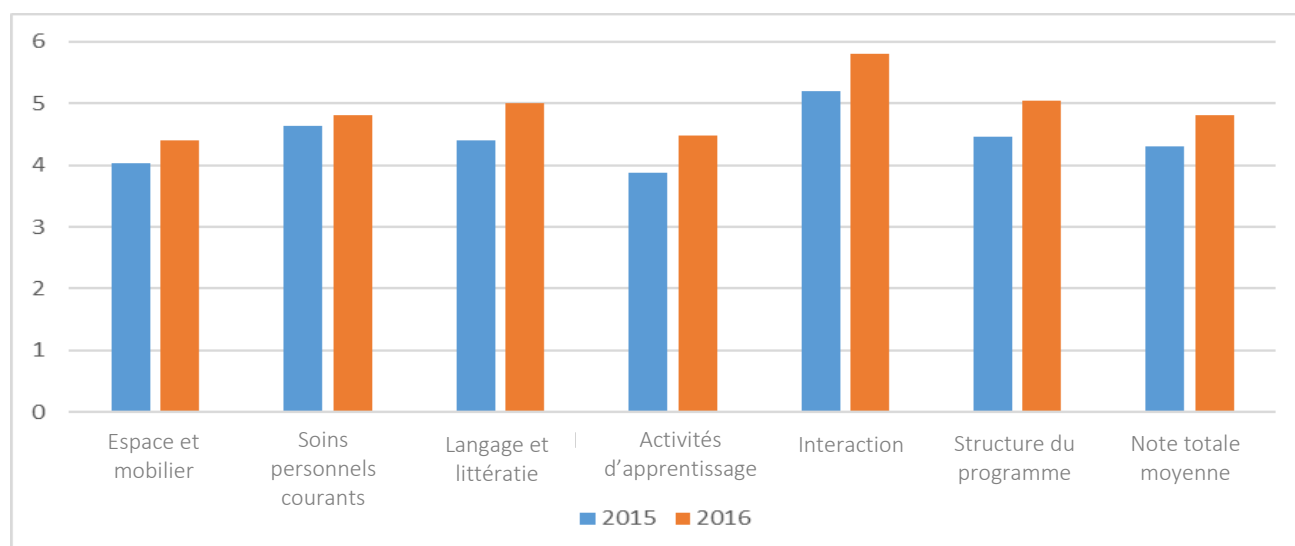
L'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS) est conçue pour évaluer la qualité du processus au sein des cadres préscolaires. La qualité du processus correspond à ce que les enfants vivent directement dans leurs propres programmes (p. ex. interactions entre le personnel et l'enfant, interactions avec les pairs, interactions de l'enfant avec l'environnement) et qui a une influence directe sur le développement d'un enfant. On évalue principalement la qualité du processus par l'observation directe et il est jugé que la démarche permet de mieux prédire les résultats chez les enfants que les indicateurs structurels (p. ex. ratio de personnel/enfant, taille du groupe, coûts). La concordance et la validité de l'ECERS sont excellentes; l'Échelle est également reconnue comme un outil utile en matière de recherche et d'évaluation de programmes. Il a été démontré que l'ECERS est utile dans les efforts d'amélioration des programmes et on y a recours à cette fin dans le cadre du PAP.

La troisième version de l'Échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS-3) a été utilisée pour l'évaluation de la qualité globale du volet du PAP du modèle des CPE. L'ECERS-3 est une version substantiellement révisée qui incorpore des nouveautés dans le contenu et l'administration de l'échelle tout en maintenant la continuité de ses deux principales caractéristiques, soit sa définition générale ou globale de la qualité et la dépendance à l'égard de l'observation comme principale source d'information sur laquelle repose l'évaluation de la qualité de la classe. L'échelle comporte six sous-échelles (espace et mobilier, soins personnels courants, langage et littératie, activités d'apprentissage, interactions, structure du programme) qui sont ensuite subdivisées en 35 questions et indicateurs. Chaque question est cotée en fonction de l'échelle en sept points de Likert prévoyant quatre niveaux de qualité [inadéquat (1), minimal (3), bon (5), excellent (7)]. La note moyenne de l'Échelle d'évaluation de l'environnement est liée au développement positif de l'enfant au sein de n'importe quel programme plutôt qu'à sa note sur une question individuelle.

Les observations de l'ECERS des centres de la première phase ont initialement été réalisées en mai 2015, puis de nouvelles observations ont été effectuées en mai 2016. Tous les centres ont affiché une certaine amélioration entre l'observation initiale et la seconde observation, avec une note d'évaluation de l'environnement totale moyenne de 4,82 comparativement à 4,31 en 2015. Des améliorations étaient évidentes dans toutes les sous-échelles. La note de l'espace et du mobilier est toutefois

demeurée la note de sous-échelle la plus basse en raison des conditions matérielles de l'espace physique similaires à chaque endroit. Une amélioration a été relevée dans la note de la sous-échelle des activités d'apprentissage, ce qui pourrait témoigner du soutien et des possibilités de perfectionnement professionnel offertes aux centres de la phase 1 entre les deux observations.

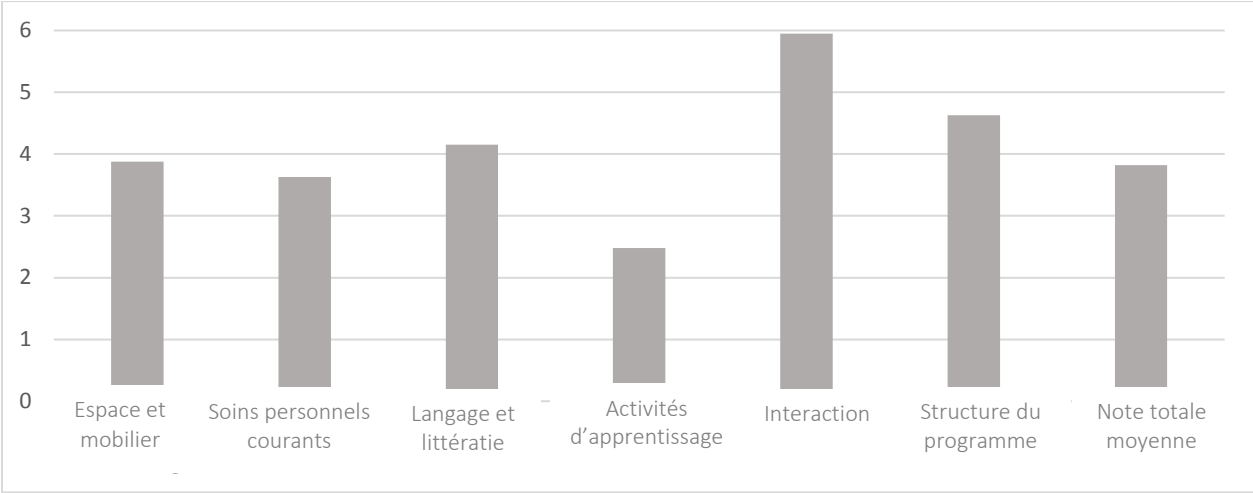
Figure 1. Notes d'évaluation de l'environnement totales moyennes de l'ECERS-3 obtenues par les centres de la phase 1, en 2015 et en 2016.



Trois des quatre PAP individuels ont amélioré leurs notes moyennes de l'ECERS-3 entre 2015 et 2016. Un PAP a accusé un fléchissement de sa note moyenne. Le programme en question a fait l'objet de changements structurels, notamment un déménagement de son emplacement physique, ce qui pourrait avoir influé sur les résultats.

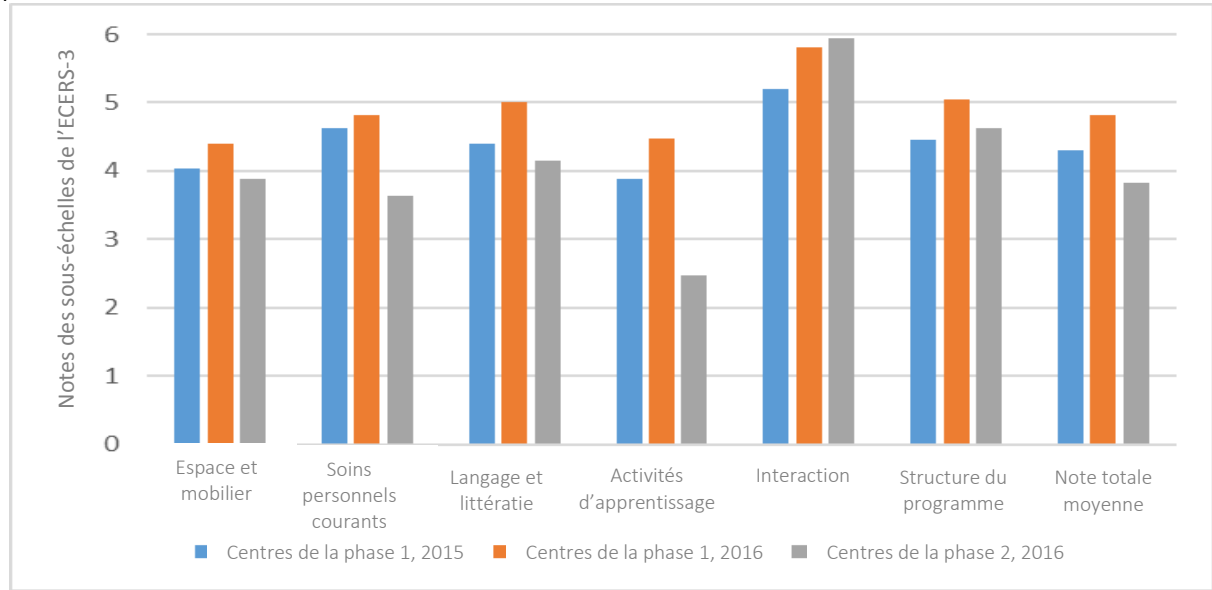
Les observations initiales de l'ECERS-3 dans les centres de la phase 2 ont été effectuées en décembre 2015. Les centres de la phase 2 ont affiché une note d'évaluation de l'environnement totale moyenne de 3,82, note qui correspond au niveau minimal. Les notes des sous-échelles de l'espace et du mobilier, des soins personnels courants, du langage et de la littératie, et de la structure des programmes se sont toutes situées au niveau minimal. Ces observations initiales de l'ECERS-3 dans les centres de la phase 2 orienteront la planification de l'amélioration des programmes et la détermination des besoins de perfectionnement professionnel.

Figure 2. Note d'évaluation de l'environnement totale moyenne de l'ECERS-3 obtenue par les centres de la phase 2, en 2016.



La figure 3 livre un aperçu des observations de l'ECERS-3 et des notes des sous-échelles obtenues par les centres de la phase 1 et de la phase 2 dans le cadre de trois observations réalisées au cours de deux années, auxquelles s'ajouteront les observations continues de l'ECERS-3, ainsi qu'un certain portrait préliminaire du développement de l'environnement d'apprentissage préscolaire. La note de sous-échelle la plus basse a trait aux activités d'apprentissage, ce qui laisse supposer qu'il faut poursuivre les efforts pour assurer la fourniture d'expériences d'apprentissage intentionnelles dans le cadre de l'approche pédagogique axée sur le jeu. Ce fait pourrait expliquer certaines des préoccupations soulevées au sujet de l'apprentissage axé sur le jeu par opposition à la préparation à l'école.

Figure 3. Notes d'évaluation de l'environnement totales de l'ECERS-3, obtenues par les centres de la phase 1 et de la phase 2, en 2015 et en 2016.



Les membres des équipes avaient des points de vue positifs au sujet de l'environnement d'apprentissage préscolaire. Ils ont appuyé les énoncés au sujet du modèle des CPE et de l'apprentissage axé sur le jeu, et ont affirmé qu'ils aimeraient que le CPE poursuive ses activités dans leur école (90 % des répondants). Ils ont fortement reconnu que le CPE et l'apprentissage axé sur le jeu soutenaient le développement des enfants sur les plans physique, social, affectif et cognitif ainsi que sur celui de l'acquisition du langage. La rétroaction obtenue au cours des échanges d'expériences vécues a laissé supposer une compréhension accrue de l'apprentissage axé sur le jeu. Environ 82 % des membres des équipes ayant répondu se sont dits d'accord ou fortement d'accord avec les énoncés concernant l'inclusion des services de garde de règlementés dans les écoles.

Lorsqu'on a demandé aux familles à quels programmes et services elles ou leurs enfants avaient participé, la réponse de la majorité des familles a été le PAP (80 %), suivie des services de garde, avant et après l'école (41 %), des séries individuelles pour enfants (40 %) et des programmes de groupe pour adultes et enfants (40 %). Les familles ayant participé au sondage et aux groupes de consultation ont fait part de satisfaction à l'égard du modèle des CPE, ont affirmé se sentir appuyées par le personnel dans les centres et ont mentionné avoir noté des améliorations dans le développement de leurs enfants, par exemple dans leur langage, leur élocution et leurs capacités de communication. Les familles ont affirmé aimer l'approche orientée vers l'enfant de l'apprentissage et la communication ouverte du personnel qui leur permettait de savoir ce que leurs enfants faisaient chaque jour. Ils ont reconnu les avantages du PAP par rapport à un milieu de « garderie » typique pour leurs enfants. Ils aimaient que les enfants jouent à l'extérieur le plus possible, même s'ils ont fait part de certaines préoccupations au sujet des conditions météo et de la possibilité de la fourniture de vêtements convenant aux conditions météo. Plus de 95 % des participants au sondage auprès des familles, plus précisément, ont affirmé se sentir très à l'aise ou extrêmement à l'aise pour discuter de leurs préoccupations au sujet de leurs enfants avec le personnel du CPE. Environ 68 % des parents se sont dits d'accord ou fortement d'accord avec le fait qu'ils comprennent l'incidence que le CPE a sur la capacité de leurs enfants d'apprendre et de s'épanouir, de prendre de bonnes décisions, de se rapprocher de leurs milieux et de faire face aux difficultés en famille.

« J'ai été agréablement surpris de la mesure dans laquelle tout l'apprentissage est orienté vers l'enfant. Une certaine journée où je suis venu, mon fils avait apporté une superballe rebondissante à l'école et il l'a perdue. Lorsqu'il est revenu à la maison, il m'a toutefois expliqué qu'il l'avait perdue, alors que six mois plus tôt, sa perte aurait constitué une catastrophe nationale. Je suis ensuite venue dans la salle de classe et j'ai compris pourquoi. On avait créé toute une expérience d'apprentissage à ce sujet et on avait posé une affiche « Avez-vous vu cette balle? » Une grande murale au mur racontait la journée où ils avaient joué et relatait l'histoire, et les jeunes s'étaient interrogés les uns les autres et avaient essayé de la trouver.

Participant aux groupes de consultation des familles

Développement de l'enfant

On a examiné le progrès de l'intégration dans l'incidence des CPE sur les enfants et leur développement en surveillant le développement des enfants (indicateurs de changement), au moyen de l'Instrument de mesure du développement de la petite enfance, et d'après les perceptions ou les observations des parents/familles et les observations des partenaires.

Les équipes de gestion des centres ont utilisé l'outil des indicateurs de changement (OIC) pour réfléchir sur le degré d'intégration de l'aspect du développement des enfants, notamment en ce qui a trait à la surveillance et au suivi des progrès développementaux des enfants, et à la mise en œuvre des activités de dépistage et d'intervention précoces. Le degré d'intégration de ces services et programmes peut influencer sur le développement des enfants et, avec le temps, améliorer les résultats obtenus en matière de développement des enfants.

Les centres de la phase 1 ont atteint des degrés divers d'intégration par rapport à cet indicateur. Les centres se sont dans l'ensemble approchés du stade de la « coordination » le long du continuum de l'intégration. Sur le plan individuel, la fourchette des résultats variait de l'approche du stade de la coopération à l'approche du stade de l'intégration. Deux centres étaient plus avancés le long du continuum : ils avaient recours à des approches combinées pour surveiller le développement des enfants et avaient créé un partenariat pour offrir des activités conjointes [p. ex. l'école et les Services d'intervention pour le développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse (SIDPENE) travaillant ensemble pour soutenir plus efficacement les enfants ayant besoin de services d'intervention précoce, collaboration avec des partenaires pour offrir des activités de dépistage, etc.). Les autres centres commençaient à examiner les outils et les approches de leurs partenaires, ainsi qu'à discuter de la coordination des programmes et des services d'intervention précoce.

Les centres de la phase 2 se trouvaient au premier stade de l'intégration, en majeure partie au point de la « coopération ». Deux centres tenaient des dossiers indépendants des progrès développementaux des enfants, tandis qu'un autre utilisait des portfolios et l'approche de l'échange pour surveiller le développement des enfants et repérer les difficultés de développement. Tous les centres de la phase 2 sauf un avaient commencé à œuvrer en partenariat pour soutenir le développement des enfants (par exemple, les SIDPENE et d'autres partenaires se concertaient pour mieux soutenir les enfants ayant besoin de services d'intervention précoce, collaboraient avec des partenaires de la collectivité pour le dépistage, etc.). Les partenaires d'un centre avaient commencé à examiner ensemble des outils et des approches pour faciliter les pratiques qui soutiendraient mieux le développement des enfants.

Instrument de mesure du développement de la petite enfance

L'Instrument de mesure du développement de la petite enfance (IMDPE) permet de comprendre la santé développementale des enfants à l'échelon communautaire par rapport à cinq aspects développementaux : la santé et le mieux-être physiques; les connaissances et les compétences sociales; la maturité affective; le développement cognitif et langagier; les habiletés de communication et connaissances générales. L'IMDPE mesure la vulnérabilité parmi une population d'enfants de la maternelle par rapport aux diverses facettes du développement.

L'IMDPE a été utilisé partout dans la province en 2013 et en 2015, de même que dans les écoles dotées de CPE en 2016. Le Centre Offord a établi en 2015 un cadre de référence pour la Nouvelle-Écosse basé sur la première série provinciale complète de données obtenues en 2013, qui est utilisé comme outil de référence pour toutes les séries subséquentes de l'IMDPE en Nouvelle-Écosse. Le taux de vulnérabilité est basé sur les points de démarcation de cette population. Les résultats de l'IMDPE de 2016 représentent le premier groupe d'enfants exposés au modèle des CPE, mais seulement 53 % de

ces enfants en moyenne ont participé au PAP dans les quatre centres de la phase 1 durant l'année scolaire antérieure (2014-2015).

L'efficacité des CPE à améliorer les résultats développementaux chez les enfants peut être mesurée au moyen de la participation des enfants/familles aux programmes et aux services des CPE, c'est-à-dire leur « dose d'exposition », et cette efficacité a été démontrée⁶ par une comparaison de la population des enfants ayant été exposés aux programmes et aux services des CPE et les résultats de l'IMDPE. À ce stade de l'implantation des CPE, toutefois, l'évaluation peut seulement utiliser les résultats de l'IMDPE pour établir une mesure contextuelle démographique *de référence* des enfants fréquentant les écoles dotées d'un CPE pour deux raisons. Premièrement, les résultats annuels de l'IMDPE pourraient ne pas être fiables ou stables au sein des populations restreintes de chacune des huit écoles, et les données présentées doivent être interprétées avec prudence. Deuxièmement, l'établissement de deux volets du modèle des CPE, les mesures de soutien et les ressources pour les familles et les services de garde règlementés sur place, a été inégal et a varié parmi les huit CPE. On dispose de données sur la participation au PAP, mais les données sur la participation aux autres programmes et services existants ne sont pas fiables. On pourrait explorer de façon plus approfondie l'incidence éventuelle du CPE en fonction de la participation des enfants et de leurs familles dans le futur en utilisant une population combinée plus nombreuse. Ce point met en relief l'importance d'aider les centres à suivre les données sur la participation.

Même si on ne peut pas mesurer directement les résultats développementaux chez les enfants, comme expliqué ci-dessus, les familles, les membres des équipes et les partenaires peuvent nous éclairer sur le niveau de participation des enfants et les bénéfices qu'ils tirent des programmes et des services dans les CPE. Le modèle des CPE est par exemple largement considéré par les partenaires et les membres des équipes comme une approche qui soutient l'apprentissage socioaffectif des enfants. Les familles ont mentionné avoir observé des progrès dans le développement de leurs enfants depuis qu'ils fréquentent le CPE, faisant état d'amélioration dans leur langage et leur élocution, leurs interactions et leur communication avec les autres enfants et leurs frères et sœurs (p. ex. partage); dans la compréhension et l'expression de leurs sentiments; et dans la compréhension des conséquences de leurs gestes et attitudes. Les enfants semblent plus extravertis aux yeux de leurs familles. Certaines familles ont remarqué une amélioration des capacités cognitives de leurs enfants, par exemple pour compter et résoudre des problèmes. Un avantage particulier que procure la participation des enfants aux programmes et aux services a été la possibilité pour les partenaires de repérer les enfants ayant des besoins accrus plus hâtivement et de les rapprocher plus tôt des mécanismes de soutien nécessaires. De nombreux partenaires croient que le PAP prépare les enfants à l'école.

⁶ Patel, S., C. Corter, J. Pelletier et J. Bertrand. « Dose-response' relations between participation in integrated early childhood services and children's early development », *Early Childhood Research Quarterly*, 35, p. 49-62, 2016.

Leçons apprises et autres considérations

Les leçons apprises et des questions nécessitant une considération plus poussée ayant surgi au cours de la deuxième année font suite à notre interprétation du développement des CPE, de la juxtaposition des services et des incidences de l'approche sur les enfants et les familles.

Il faut du temps pour que l'approche prenne racine

Les conclusions de la présente évaluation, qui munissent d'information de référence les centres de la phase 2 et d'une seconde année d'évaluation les centres de la phase 1 révèlent qu'après deux années de fonctionnement des CPE, l'établissement, la mise en application et le maintien des trois volets du modèle s'avèrent difficiles et prennent du temps. L'établissement et la mise en œuvre du PAP dans les centres se sont avérés leur réalisation la plus fructueuse. L'obtention d'un espace sûr, le personnel qualifié et les inscriptions des enfants ont permis aux centres de travailler sur les autres aspects requis pour fournir un environnement d'apprentissage préscolaire de qualité. Les autres volets du modèle, les mesures de soutien pour les familles et les services de garde règlementés sur place, ont été plus difficiles à mettre en place, à étoffer et à maintenir. Il faut mieux comprendre certaines des difficultés systémiques influant sur la mise en place des volets du modèle à l'échelon du centre pour que des stratégies puissent être élaborées collectivement par les centres et le Ministère en vue de faire avancer la mise en application et l'intégration. Il faut notamment mieux comprendre comment les réglementations ou les pratiques établies au sein des différents systèmes (p. ex. politiques en matière de transport, délivrance des permis pour les services de garde règlementés) interagissent pour soutenir ou gêner le progrès de la mise en place et de l'intégration des CPE.

À l'instar de la mise en œuvre des trois volets de base du modèle, le courant horizontal et vertical vers l'intégration nécessite lui aussi du temps. Une concentration de notre attention sur les difficultés communes à l'intégration des programmes et des services existants dans l'ensemble des centres pourrait faciliter la mise au point de certaines solutions ou approches bénéfiques pour tous. Il faut également prendre en considération les aspects par rapport auxquels les centres ont réalisé des progrès afin de déterminer l'ampleur complète de ce succès et de comprendre si des aspects des volets de base liés aux activités sont uniques au centre.

Homogénéité avec la flexibilité locale

Les conclusions de l'évaluation mettent en relief l'importance de comprendre le contexte communautaire ainsi que la nécessité d'une flexibilité locale par rapport au mode de mise en application et d'opérationnalisation des volets du modèle des CPE à l'échelle de la province. Des partenaires ont fait observer que l'établissement de services de garde règlementés sur place était complexe et nécessitait du temps. Les besoins des centres ruraux seront vraisemblablement passablement différents de ceux des centres urbains et une approche « omnivalente » est peu susceptible d'offrir une flexibilité suffisante pour ces contextes variables. Il faut cependant un certain niveau d'homogénéité dans la mise en application du modèle pour assurer l'obtention de résultats optimaux pour les enfants et les familles d'après des données probantes. L'établissement de normes

minimales de mise en application par rapport aux volets de base – ce à quoi on s’attend et approche d’opérationnalisation – assurerait une homogénéité et une responsabilisation, tout en mettant au jour les aspects par rapport auxquels une flexibilité est nécessaire pour assurer la considération des besoins locaux. Une telle façon de faire représente un processus de soutien systémique assurant une application uniforme du modèle malgré ces contextes variables.

Création des conditions favorisant l’établissement de partenariats fructueux

Les centres ont réalisé des progrès en établissant des partenariats dans la collectivité ainsi qu’entre divers secteurs. Ils ont éprouvé des difficultés à attirer les partenaires nécessaires pour offrir un éventail diversifié de services, notamment un financement insuffisant, des politiques/règlementations incompatibles ou des approches inefficaces, comme l’établissement d’un partenariat au sein d’un niveau d’un secteur ne jouissant d’aucune capacité décisionnelle. L’importance de disposer de temps et d’espace pour cultiver et établir des partenariats a été reconnue comme une condition clé pour l’établissement de partenariats, tout comme l’adoption de valeurs, de buts et d’un engagement communs de tous les partenaires du CPE. Des partenaires ont signalé d’autres facteurs de succès ou façons de créer des conditions favorables, par exemple :

- se doter d’une vision commune générale par rapport au travail du CPE;
- définir et analyser les rôles et les responsabilités, et constamment s’efforcer de clarifier la façon dont les partenaires peuvent contribuer au modèle des CPE;
- établir des mécanismes de responsabilisation (p. ex. plans d’action, notes de réunion avec mesures de suivi);
- se fixer des priorités pour mieux gérer la charge de travail (p. ex. mettre initialement l’accent sur l’établissement du PAP);
- avoir recours à de nombreuses stratégies pour communiquer avec les partenaires et constamment s’efforcer de faciliter une communication efficace;
- créer un espace accueillant et sécuritaire pour la participation aux réunions;
- reconnaître les antécédents de collaboration et l’expertise dans le domaine de la petite enfance de certains des partenaires;
- harmoniser les mandats organisationnels avec le modèle des CPE;
- désigner des champions qui amélioreront au sein de leur organisation la compréhension du modèle des CPE et de la façon il peut enrichir leur travail.

Des mécanismes plus officiels comme les protocoles d’entente ou les chartes de projet pourraient contribuer à assurer une croissance et une durabilité continues de ces partenariats par le truchement d’une vision commune, d’attentes et d’une responsabilisation partagée. Les conclusions de l’évaluation de la première année laissent toutefois supposer que les intéressés pourraient ne pas toujours être prêts à conclure des ententes officielles ou que de telles ententes pourraient ne pas toujours être indiquées.

Perfectionnement de l’effectif

Les CPE constituent une illustration des besoins complexes en personnel du modèle de prestation de services intégrés. Tous les CPE ont fait part tout au long de leur établissement de difficultés en matière

de recrutement, de conservation du personnel et d'obtention des compétences et capacités pertinentes. La mise en place d'un effectif qualifié et pertinemment compétent demeure cruciale pour le soutien du modèle des CPE avec le temps. L'embauche d'EPE qualifiés répondant aux besoins du centre est qualifiée de processus couteux en temps et laborieux. Ce point a en particulier été signalé par le centre francophone, qui se démène pour recruter du personnel francophone qualifié. Il a en outre été mentionné qu'il serait utile de fournir de l'aide au recrutement et à l'embauche d'EPE francophones, à l'obtention de ressources à l'intention des CPE et de leurs partenaires en français, ainsi qu'un accès à des possibilités de perfectionnement professionnel en français. Il faut mieux comprendre comment on peut soutenir les centres dans leur travail de recrutement et d'embauche des éducateurs de la petite enfance à l'intérieur de la collectivité ainsi qu'auprès des établissements de formation.

Mauvaise compréhension de l'apprentissage axé sur le jeu

L'apprentissage axé sur le jeu constitue une approche nouvelle pour beaucoup et on comprend mal comment il facilite les transitions des enfants, en particulier la transition à l'école. Certains partenaires et familles ont mentionné redouter que les enfants n'acquière pas les connaissances et les habiletés nécessaires pour effectuer la transition à l'école (p. ex. sensibilisation aux lettres, nécessité de s'asseoir et de participer, s'habiller soi-même, etc.) au moyen de l'apprentissage axé sur le jeu. Il est reconnu que le jeu favorise le développement de l'enfant sur les plans affectif, social, physique et cognitif, ainsi que sur le plan du développement du langage. Les cerveaux des enfants sont influencés et enrichis par les interactions qui surviennent durant le jeu. L'orientation assurée par l'éducateur de l'apprentissage axé sur le jeu crée intentionnellement des situations d'apprentissage qui encouragent les enfants à devenir actifs et participer à l'apprentissage. Les EPE tirent parti des possibilités d'apprentissage qui émergent du jeu des enfants et représentent de nouveaux exercices d'apprentissage. Puisant dans un vaste répertoire de stratégies et de techniques pédagogiques, leurs interactions avec les enfants incluent des questions visant à comprendre et élargir les idées des enfants, des questions stimulant les enfants à réagir, un enseignement direct pour la présentation d'habiletés et de concepts, ainsi que le renforcement et l'exercice des notions et habiletés nouvelles. Il faut continuer à soutenir les EPE et les autres membres des équipes pour qu'ils approfondissent leur compréhension et leur pratique de l'apprentissage axé sur le jeu. L'énonciation et la mise en pratique du cadre du programme d'apprentissage préscolaire de la Nouvelle-Écosse contribueront à combler ce besoin et devraient prévoir des mesures de soutien particulières des partenaires et des familles pour parfaire leur compréhension de l'apprentissage axé sur le jeu.

Compréhension des familles qui n'ont pas accès aux CPE

La présente évaluation et l'évaluation de la première année se sont attardées à écouter les personnes qui ont participé à la mise en place des centres, les partenaires et les familles qui ont accès aux programmes et aux services. Certains des obstacles éventuels à l'accès ont été signalés, par exemple le transport, l'horaire de fonctionnement qui ne correspond pas à l'horaire des écoles, les besoins/horaires des familles uniques liés à un emploi saisonnier ainsi que la peur des institutions (écoles, services de protection de l'enfance, etc.). Le modèle des CPE peut, à titre d'approche universelle (au sein de son territoire géographique limité existant), améliorer les résultats chez tous les enfants. Dans la pratique, les enfants des couches socioéconomiques supérieures ont tendance à avoir plus accès aux centres que ceux des couches socioéconomiques plus basses parce que les familles des

couches socioéconomiques inférieures sont moins enclines à surmonter les obstacles à l'accès aux services – physiques, culturels ou sociaux. En l'absence de compréhension et d'élimination des obstacles à l'accès, une approche universelle peut creuser le fossé et créer des différences accrues dans les résultats atteints chez les enfants des différentes couches socioéconomiques. Même si les emplacements des CPE ont été choisis en fonction d'un besoin relevé à l'intérieur de la collectivité, on ne connaît pas clairement le nombre de familles ayant de jeunes enfants qui ne sont pas atteintes et pourquoi elles ne le sont pas. Si des obstacles à l'accès ont été signalés par les partenaires qui connaissent le milieu et par les familles qui se sont heurtées à certains obstacles, mais qui accèdent aux services et aux programmes, on peut supposer qu'il faut une approche plus ciblée pour atteindre plus de familles.

Meilleure compréhension de l'amélioration des résultats chez les enfants et les familles

Les familles et les partenaires ont décrit comment les enfants qui participent aux programmes et aux services des CPE en bénéficient. Les familles ont observé des changements dans le développement de leurs enfants. Les données de l'IMDPE pourraient fournir une preuve de l'efficacité des programmes et des services des CPE à améliorer les résultats chez les enfants, en particulier si s'y greffent d'autres documentations du PAP, notamment les observations de l'ECERS-3. Il sera toutefois plus difficile, à moins qu'un nombre déterminant d'enfants de la maternelle participe au PAP, de comprendre les corrélations entre le modèle des CPE et les résultats de l'IMDPE. Entretemps, il faut établir un IMDPE de référence pour chaque centre. Il faut de plus axer la collecte des données sur la nécessité d'un suivi de la participation aux programmes et aux services, ce qui nécessite la coopération et le soutien des équipes et des partenaires de tous les centres. Les mécanismes d'officialisation des partenariats, comme les protocoles d'entente et les chartes de projet, devraient prévoir la collecte de données et préciser comment différentes sources de données appuient une meilleure compréhension des résultats chez les enfants.

Annexe

Annexe 1. Volets de base du modèle des CPE, par centres, 2016

Volets des CPE	CENTRES DE LA PHASE 1				CENTRES DE LA PHASE 2			
	Rockingstone Heights	Jubilee	École centrale de Yarmouth	East Antigonish	Clark Rutherford	West Highlands	Beau-Port	New Germany
PAP	✓ (possibilités d'apprentissage préscolaire préexistantes – programme pour enfants de 4 ans du HRSB)	✓	✓	✓	✓	✓	✓ (programme préexistant pour enfants de 4 ans, <i>Grandir en français</i>)	✓
Mesures de soutien/services pour les familles	✓ Les « classes » de soutien des familles offrent divers programmes, des haltes-garderies pour les parents et les nourrissons, les tout-petits et les enfants d'âge préscolaire. La clinique médicale familiale Dalhousie offre une période de consultations une fois par semaine.	✓ Le Family Places Resource Centre du Cap-Breton offre des programmes communautaires, notamment des groupes de jeu, de l'éducation parentale et des groupes de soutien.	✓ Le Resource Room offre des programmes communautaires fournis par Parents's Place (sensibilisation communautaire – préparation de repas, littératie, groupes de soutien). Le Tri-County Women's Centre – soutien social et information pour parents et jeunes enfants.	✓ Les partenaires comprennent le Kids First Family Resource Centre, Antigonish-Guysborough Early Childhood Intervention, la Santé publique (Régie de la santé de la Nouvelle-Écosse). Le Family Resource Room offre des programmes communautaires comme le parentage positif, l'heure de lecture pour parents et bambins/enfants d'âge préscolaire, de la musique et des activités physiques. Consultation sans rendez-vous d'une infirmière praticienne et autres services de santé, comme des examens de la vue et des examens dentaires, des examens	✓ Quelques partenaires offrent des mesures de soutien et des ressources aux familles. On s'efforce d'assurer une coordination accrue entre les partenaires (p. ex. établissement d'un groupe de travail chargé de planifier l'utilisation sécuritaire et efficace de l'espace afin de faciliter le jeu des enfants à l'extérieur).	✓ Programmes et services fournis en collaboration avec des partenaires – Maggie's Place, groupe de parents de West Highlands et ÉcolesPlus, par exemple un programme pour les parents et les enfants d'âge préscolaire, un programme de sensibilisation par le jeu des enfants d'âge préscolaire, et d'autres activités singulières.	✓ Le centre de ressources familiales communautaires préexistant, établi dans l'école, offre des services et des programmes en collaboration avec des partenaires communautaires.	✓ Community Room fournit l'accès à quelques programmes communautaires pour les parents et les jeunes enfants.

Volets des CPE	CENTRES DE LA PHASE 1				CENTRES DE LA PHASE 2			
	Rockingstone Heights	Jubilee	École centrale de Yarmouth	East Antigonish	Clark Rutherford	West Highlands	Beau-Port	New Germany
				d'orthophonie et d'audiologie, la vaccination contre la grippe et des contrôles de la sécurité automobile.				
Services de garde règlementés sur place	Point non reconnu comme une priorité.	Hors centre. Quatre garderies en milieu familial autorisées par le truchement d'une agence de services de garde en milieu familial titulaire d'un permis.	✓ Services règlementés sur place. Le club de garçons et filles offre des services de garde avant l'école, après l'école et pour la journée complète aux enfants du PAP et de la maternelle à la deuxième année.	Services de garde avant et après l'école règlementés sur place pour les enfants de 4 à 10 ans.	Un service de garde après l'école non règlementé sur place était offert par le YMCA aux enfants du PAP. Un partenariat communautaire a été formé pour la mise en place de services de garde règlementés sur place.	Services de garde après l'école règlementés, hors centre, assurés par le YMCA de Cumberland. Un partenariat avec un service de garde règlementé a été établi pour la fourniture de services de garde.	✓ Services de garde règlementés sur place. La Garderie des petites étoiles, 18 mois à 4 ans; PAP (3 à 5 ans); services de garde après l'école (4 à 12 ans) assurés par l'Association d'éducation de la petite enfance du comté de Richmond.	Un service de garde règlementé sur place avait initialement été établi, mais il a cessé d'être offert.