



RAPPORT DE RECHERCHE -  
JUN 2019

*Projet de recherche ÉLÉ-SGMS-COM  
Université de Sherbrooke, Une école montréalaise pour tous et  
Réseau Réussite Montréal (2016-2018)*

Julie Myre-Bisaillon, chercheure principale |  
Johanne Bergeron, professionnelle de recherche |  
Annie Chalifoux, doctorante et professionnelle de recherche |

## REMERCIEMENTS

L'équipe de recherche engagée dans la réalisation de cette étude tient à remercier les éducatrices en service de garde en milieu scolaire qui ont participé au projet, les intervenants des organismes communautaires et les parents qui ont participé aux activités avec leurs enfants ainsi que l'équipe *d'Une école montréalaise pour tous ainsi que de Réseau Réussite Montréal*.

Ce projet a été rendu possible grâce au soutien financier d'Une école montréalaise pour tous et de Réseau Réussite Montréal.

## TABLE DES MATIERES

---

Table des matières .....	2
Objectifs du projet de recherche .....	3
Objectif 1 .....	3
Éléments de la problématique .....	4
Maternelle 4 ans .....	5
Approche et concepts.....	7
Dispositif de recherche .....	10
La formation ÉLÉ-SGMS.....	12
Déroutement.....	12
Résultats .....	13
Activités d'éveil à la lecture et à l'écriture .....	13
Activités d'ÉLÉ bien reçues et importance du vocabulaire.....	14
Intérêt des enfants pour l'animation du livre .....	15
Cheminement de la perception des éducatrices face à leur travail.....	17
L'enfant de 4 à 5 ans en SGMS et les pratiques à développer .....	17
Défis dans le travail de la garde en milieu scolaire .....	20
Objectif 2 .....	23
Scénario lecture.....	24
Objectif 3 .....	29
Éléments de la problématique .....	29
Déroutement .....	30
Participation.....	30
Résultats .....	31
Prospective.....	33
Bibliographie .....	36
Annexe A. Déroutement de la collecte des données.....	40

---

## OBJECTIFS DU PROJET DE RECHERCHE

---

1. Soutenir le développement professionnel des éducatrices dans l'éveil à la lecture et à l'écriture et le développement global des enfants de 4 et 5 ans en milieu défavorisé montréalais (MDM);
2. Évaluer les impacts d'une approche d'éveil à la lecture et à l'écriture auprès des enfants de 4 et 5 ans en services de garde en milieu scolaire défavorisé montréalais;
3. Soutenir les parents dans l'accompagnement de leur enfant en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture et de développement global en collaboration avec les organismes communautaire;

### OBJECTIF 1

---

**Objectif : Soutenir le développement professionnel des éducatrices dans l'éveil à la lecture et à l'écriture auprès des enfants de 4 et 5 ans, issus de MDM<sup>1</sup>**

Cet objectif vise ultimement à favoriser le développement de nombreux enfants de 4 et de 5 ans, issus de MDM, qui fréquentent les services de garde en milieu scolaire et qui sont accueillis (le matin, le midi, le soir ainsi que lors des journées pédagogiques et de certains congés scolaires) par le personnel éducateur<sup>2</sup>. Dans ce contexte, se pose l'hypothèse selon laquelle la fréquentation d'un service de garde en milieu scolaire (SGMS) peut avoir une incidence sur le développement d'habiletés chez l'enfant et conséquemment sur son parcours scolaire ainsi que plus largement sur son parcours de vie. Cependant, ce personnel éducateur est souvent peu formé à intervenir

---

<sup>1</sup> Le sigle MDM sera utilisé dans la suite du document pour désigner milieu défavorisé montréalais

<sup>2</sup> Étant donné que la très grande majorité du personnel qui travaille dans les services de garde en milieu scolaire sont des femmes, nous utiliserons le terme, éducatrices, pour les désigner.

auprès d'enfants d'âge préscolaire alors qu'il est appelé dans son travail quotidien, aux mêmes titres que les enseignants au préscolaire ou que les éducateurs en petite enfance, à mener des actions éducatives qui contribuent au développement global et au bien-être des enfants.

## Éléments de la problématique

Le présent projet a d'abord été conçu à partir d'une recherche précédente visant à favoriser l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants fréquentant les services de garde en milieu scolaire (ÉLÉ-SGMS) à partir de l'animation d'activités par les éducatrices y travaillant (Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2013; Myre-Bisaillon, Chalifoux, Lapointe-Garant, Dionne et Rodrigue, 2014 ; Chalifoux, Myre-Bisaillon, Lapointe-Garant, 2014).

À l'origine de cette recherche se posaient, d'une part, le constat, largement documenté, du manque de préparation scolaire d'une proportion importante d'enfants qui entrent à la maternelle (Société Canadienne de Pédiatrie, 2013; EQDEM, 2012 ; Simard, Tremblay, Lavoie et Audet, 2013; Desrosiers et Ducharme, 2006,) et, d'autre part, celui du grand nombre d'enfants de maternelle, de première et de deuxième année qui fréquentent le SGMS (Conseil supérieur de l'éducation, 2006; Giguère et Desrosiers, 2010). Ces heures passées au service de garde constituaient un contexte privilégié pour développer des activités favorisant l'ÉLÉ des enfants et ce, particulièrement pour les enfants issus de MDM.

Dans le cadre du projet initial d'ÉLÉ-SGMS, le personnel éducateur a été invité à participer activement à l'expérimentation d'ateliers d'ÉLÉ destinés à soutenir le développement global des enfants d'âge préscolaire. Cependant, alors que ce projet visait d'abord l'évaluation des effets des ateliers auprès des enfants, des effets positifs se sont également avérés porteurs de sens pour le personnel éducateur. À travers la formation, l'accompagnement et l'animation des activités, les perceptions du personnel ont été recueillies quant à l'incidence de cette participation sur leur développement professionnel. Le personnel a témoigné d'un sentiment de valorisation accru, des effets positifs sur sa pratique professionnelle ainsi que d'un changement de perception face à son rôle auprès des enfants (Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2013).

Deuxièmement, au cours de la dernière décennie l'importance du rôle éducatif de la garde en milieu scolaire a émergé, ce qui a contribué au questionnement sur les conditions permettant aux

[Texte]

éducatrices de mener les tâches y étant associées. En ce sens, le CSE soutenait en 2006 que « la fonction éducative complémentaire du service de garde n'est pas toujours actualisée dans les pratiques concrètes. » (p.45). D'ailleurs, l'un des objectifs prévus au Règlement sur les services de garde en milieu scolaire consiste à : « Veiller au bien-être général des élèves et poursuivre, dans le cadre du projet éducatif de l'école, le développement global des élèves par l'élaboration d'activités tenant compte de leurs intérêts et de leurs besoins, en complémentarité aux services éducatifs de l'école. » (MEES, 2018). Ainsi, le mandat éducatif de la garde en milieu scolaire s'est progressivement imposé. C'est dans cette foulée qu'une attestation d'études professionnelles (AEP) pour éducatrices et éducateurs en services de garde en milieu scolaire a vu le jour. Malgré cette formation, il semble qu'il faille, notamment dans le cadre de l'augmentation du nombre d'enfant de 4 ans qui fréquente les SGMS, se questionner sur les conditions favorables assurant le développement global et le bien-être de ces jeunes enfants dans les écoles et donc en premier lieu sur la formation du personnel pour ce faire.

### Maternelle 4 ans

L'ajout de classe de maternelle à 4 ans en 2017-2018 et en 2018-2019 porte leur nombre à plus de 400 dans les écoles de milieux défavorisés à travers le Québec, (Gouvernement du Québec, 2017). Cette réalité représente un enjeu de taille pour les SGMS qui accueillent ces jeunes enfants. À ce sujet, les travaux de Japel (2017), sur la qualité de l'environnement éducatif pour les enfants qui fréquentent la maternelle 4 ans sont sans équivoques: il faut mettre en place des formations continues et assurer la rétention et la stabilité du personnel afin de le « soutenir dans la mise en place d'un milieu éducatif de qualité et dans les multiples défis que peuvent présenter les enfants provenant de milieux défavorisés. » (Japel, 2017, p.3). S'intéressant plus particulièrement au travail des enseignants, ces résultats de recherche sont tout aussi valables pour les SGMS qui accueillent ces enfants de 4 ans. Par exemple, la question des transitions quotidiennes y fait directement référence. L'ASGEMSQ soutient que ces transitions doivent être harmonisées et elle réitère « L'importance pour les enfants de 4 ans d'être en présence, toute la journée (le matin à l'accueil, au dîner et en après-midi), du même éducateur. » (ASGEMSQ, p. 9, 2013). De plus, la stabilité de l'environnement, tel que l'accès à un local dédié aux enfants de 4 ans où l'aménagement et le matériel sont adaptés à leurs besoins s'avère primordial selon l'ASGEMSQ (2013). Les conditions de qualité portent également sur les ratios qui doivent être moins élevés que lorsque les enfants sont plus autonomes. En CPE, les ratios sont de 1 éducateur pour 10

[Texte]

enfants (Ministère de la Famille, 2017), en garde scolaire ils sont de 1 éducateur pour 18 enfants. L'association soulève également l'importance de la présence d'un programme d'activité adapté au développement des enfants de 4 ans et d'une formation en petite enfance pour les éducatrices. Concernant la formation du personnel dans le cadre de l'intégration de classes de maternelle 4 ans dans les écoles, l'ASGEMSQ se questionne à savoir « Si l'attestation d'études professionnelles (AÉP) représente un niveau d'études suffisant, deuxièmement, si cette attestation en garde scolaire fournit une formation assez spécialisée en petite enfance et troisièmement, si le perfectionnement offert au personnel éducateur et responsable/technicien est suffisant. » (ASGEMSQ, 2013, p.10). Bref, nombreux sont les enjeux ici soulevés pour assurer le bien-être et le développement global des enfants en complémentarité avec les services éducatifs de l'école dans le cadre de l'implantation des classes de maternelle 4 ans mise en branle depuis 2013 (Japel, 2017).

Sur le plan de la formation des éducatrices en SGMS, la réalité n'est pas simple. Dans son mémoire sur le travail des éducatrices en garde scolaire, Caron (2016) met clairement en lumière le fait que les horaires morcelés, la nature et l'ampleur de la tâche, le manque de reconnaissance au sein de l'école notamment et la précarité des emplois se traduisent par un manque de personnel qualifié dans les SGMS ce qui obligent le recours à des remplacements fréquents. Dans le même ordre d'idée, l'augmentation du niveau de formation obligatoire risque d'accroître la pénurie de personnel qui pose déjà problème à l'heure actuelle. En effet, malgré l'importance du travail des éducatrices dans la vie des élèves du primaire, en termes de temps et du rôle d'éducation qui leur est dévolu, l'augmentation des exigences de formation, formation technique ou universitaire par exemple, comporte un risque réel par rapport à l'équilibre entre les besoins des SGMS et la disponibilité de personnel formé. Qui plus est, l'adéquation entre les contenus de formation nécessaires à la pratique éducative en milieu scolaire et les activités d'apprentissage à développer auprès des éducatrices, présentent en soi un défi dans le contexte actuel car, d'une part le niveau de formation et les parcours de celles-ci sont pluriels et, d'autre part, nous connaissons peu la réalité et les défis que présente l'intégration des jeunes enfants de 4 ans en milieu scolaire. Le dispositif de formation proposé dans le présent projet devait permettre de s'ajuster aux besoins des praticiennes afin de favoriser leur développement professionnel en fonction des enjeux actuels de la garde en milieu scolaire et, notamment, relever le défi visant à

[Texte]

*Soutenir le développement professionnel des éducatrices dans l'éveil à la lecture et à l'écriture auprès des enfants de 4 ans et 5 ans.*

## Approche et concepts

La dynamique de formation à mettre en place devait permettre au personnel de garde de participer à la réflexion sur leur développement professionnel et pour ce faire, il nous a semblé que d'initier la démarche autour d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture conçues pour leur milieu de pratique semblait être un bon point de départ. En effet, ce type de formation, les habilitant à animer des activités éducatives, suscite leur intérêt, comme nous l'a démontrée l'expérimentation dans de nombreux SGMS. Ainsi, nous visons à développer au fil des rencontres un climat propice aux échanges entre les éducatrices. Les contenus devaient favoriser l'engagement des éducatrices lors des rencontres mais aussi dans leur pratique. Cette approche collaborative (Desgagné, 2007) permettrait à l'équipe de recherche d'ajuster les contenus abordés en groupe en fonction des rétroactions des éducatrices.

« Au cœur de cette démarche, la création d'un espace réflexif, d'une zone interprétative entre les partenaires, par lesquels s'effectue un va-et-vient entre l'expérience de pratique et la réflexion sur cette expérience. Cet espace réflexif, cette zone interprétative, issue de l'interaction des partenaires, constituera le matériau de base, les données d'analyse du savoir à produire. » (Desgagné, 2007, p.90).

Pour ce qui est du développement professionnel en éducation, concept central lié à l'objectif de la présente recherche, il a été défini de diverses manières dans les écrits scientifiques. Par

[Texte]

exemple, dans le domaine de l'enseignement, domaine où ce concept a été largement développé, il est fréquemment défini comme « Un processus de changement, de transformation, par lequel les enseignants parviennent peu à peu à améliorer leur pratique, à maîtriser leur travail et à se sentir à l'aise dans leur pratique. » (Mukamurera et Uwamariya, 2005, p.148). Au cours de ce cheminement, le développement professionnel s'organiserait à partir de « modalités variées (la pratique, la réflexion, les échanges ou les collaborations, la formation, etc.) » (CSE, 2016, p.16). Soulignons au passage que pour Donnay et ses collègues, le développement professionnel est entendu comme « un processus d'apprentissage dynamique et continu qui implique la personne et aboutit au développement de compétences professionnelles et à la transformation de l'identité professionnelle du professionnel » (Biémar, Dejean, et Donnay, 2008, p.10). Il est ici bien clair que le développement professionnel s'initie à partir de l'engagement de la personne dans son activité professionnelle. S'ajoute à cette conception du développement professionnel l'aspect collaboratif, associatif, au sein de communautés. En effet, après avoir recensé les différentes conceptions de ce que peut être le développement professionnel, les auteurs de l'avis du CSE retiennent cette définition<sup>3</sup> de Wells (1993):

[L]e développement professionnel peut certainement être associé à une forme d'apprentissage professionnel où les enseignantes et les enseignants s'associent à d'autres professionnels [au premier chef leurs pairs] pour trouver des solutions à des problèmes rencontrés antérieurement et actualisés dans des artefacts physiques et intellectuels. Ce faisant, ils développent de nouvelles façons d'agir et de comprendre, mais peuvent également transformer de façon radicale le contexte dans lequel s'inscrivent leurs actions [notre traduction]. (*Ibid.*, 1993, cité par CSE, 2014, p.28)

Sans entrer dans les dimensions théoriques du développement professionnel il semble que cette dernière définition est perçue sous l'angle collectif et plus précisément dans une perspective permettant de transformer les contextes de travail dans lesquels la pratique s'organise.

Soulignons, en regard des définitions présentées précédemment, que le processus de développement professionnel est grandement lié à celui de réflexion. Ce concept développé à

---

<sup>3</sup> Les crochets sont ceux insérés dans le texte du CSE (2014)

partir des travaux de Schön (1983), pour qui la réflexion sur l'action et dans l'action permet de faire le pont entre les savoirs enseignés à l'université et les connaissances utilisées dans l'exercice d'une profession. La réflexion vue sous cet angle s'avérait tout-à-fait adaptée aux méthodologies de recherche basée sur l'articulation entre l'exercice de la pratique et la formation visant l'enseignement de savoirs. En effet, de nombreux chercheurs soulèvent qu'au cours des trois dernières décennies, le concept de réflexion est omniprésent en enseignement (Tardif, Borgès et Malo, 2012). Présenté très grossièrement, il peut être défini en fonction de l'individu qui adopte une posture de réflexion face à sa pratique et dans celle-ci, mais il peut également être perçu dans une dimension plus large où l'individu ou le collectif réfléchissent à l'évolution de la profession et de la pratique quotidienne par exemple en fonction de ces caractéristiques passées, actuelles et ce vers quoi elle devrait tendre.

Sensibles à ces dimensions du développement professionnel –vu comme le développement du professionnel mais aussi le développement de la profession dans un contexte donné- et de la réflexion en éducation –initiée à partir de l'individu ou d'un collectif face à sa pratique mais dont la posture réflexive peut tendre vers une réflexion « critique » plus large de l'évolution de la pratique et du milieu de travail- dans le cas du travail des éducatrices en SGMS, il semble que ce type de réflexion puisse permettre de situer ce travail, l'objet de celui-ci, soit l'éducation des enfants, par rapport à d'autres métiers exercés au sein même de l'école (par exemple, face aux conditions d'exercice de celui-ci, à son apparition et à son évolution, aux compétences, aux qualités, aux connaissances nécessaires pour l'effectuer, etc.). Ainsi, soutenir le développement professionnel serait, oui, d'une part, de permettre aux éducatrices d'améliorer leur pratique, de maîtriser leur travail et de se sentir à l'aise dans l'exercice de celui-ci mais pourrait également être élargi au contexte (sociétal, économique, institutionnel : école, besoins actuels des enfants, etc.) dans lequel s'inscrivent ces actions et peut-être ultérieurement en favoriser sa transformation.

Pour terminer, il semble important de souligner que l'ensemble de la documentation scientifique et professionnelle portant sur le travail des éducatrices en SGMS, (Archambault, 1997; ASGEMSQ, 2013; Aubry, 2001; Betsalel-Presser, White, Baillargeon et Jacobs, 1998; Baillargeon, 1994; Caron, 2016; Étienne, Deubelbeiss, et Rousseau, 2015; Larouche, 2000; Musson, 1995; Myre-Bisaillon et Chalifoux, 2013; Roy, Baillargeon, et Larouche, 1999; Tardif, 2015) soulève la question du manque de reconnaissance ou du manque de valorisation du travail des éducatrices

[Texte]

en SGMS. Ainsi, mieux outiller chaque éducatrice est certainement important, mais travailler à la transformation de la conception de cette profession, en commençant par celles qui l'exerce au quotidien et par l'ensemble du personnel scolaire paraît être une avenue de développement professionnel à ne pas négliger. Étant donné le nombre d'heures que les enfants passent en SGMS, les éducatrices deviennent des acteurs stratégiques d'une grande importance dans l'amélioration de l'efficacité des diverses mesures mises en place pour favoriser le développement des enfants, particulièrement pour ceux d'entre eux qui sont plus vulnérables.

### Dispositif de recherche

Compte tenu de ce qui vient d'être présenté, la formation et les séminaires visant à soutenir le développement professionnel doit s'organiser à partir d'un dispositif de recherche permettant la collaboration entre l'équipe de recherche et les praticiennes. Le dispositif de formation que nous avons développé dans le cadre de ce projet s'appuie sur nos recherches terrain liées à l'ÉLÉ-SGMS et les travaux de Biémar, Dejean et Donnay (2008). Dans les deux cas, l'expérience concrète sert de matériel de base pour favoriser le développement professionnel et la réflexion sur celui-ci. Dans leurs expérimentations, Biémar, Dejean et Donnay (2008) sondent les enseignants pour déterminer des thèmes sur lesquels portera la formation. La démarche de formation s'articule autour d'un but commun tel qu'assurer la réussite d'un plus grand nombre d'élèves, à partir duquel chacun accepte de réfléchir sur sa pratique et de prendre du recul par rapport à celle-ci. Les séances de formation sont organisées de façon à permettre la réflexion personnelle et en groupe, les rétroactions, les ajouts des chercheurs, le partage de questions, etc. Tout au long de la démarche, un journal des savoirs est tenu par l'équipe de recherche qui réinvesti les contenus au fil des rencontres en alimentant certaines réflexions. Dans la même logique, la démarche de recherche proposée par notre équipe de chercheuses dans le présent projet s'articule autour d'un thème commun soit l'éveil à la lecture et à l'écriture des enfants de 4 et de 5 ans en SGMS de MDM et s'élargit sur des dimensions de la pratique professionnelle qui ont été relevées lors d'observations menées durant les périodes des gardes ou lors des échanges (individuels et de groupe) et des entrevues téléphoniques. À la suite des premières rencontres, un carnet d'observation est remis aux éducatrices afin qu'elles puissent noter des éléments liés à l'animation d'activités d'ÉLÉ lors des premières rencontres. Par la suite, les contenus d'observation à colliger dans ce carnet portent progressivement sur d'autres aspects de la pratique qui ont fait l'objet d'échanges en grand groupe. L'équipe de recherche organise les

[Texte]

contenus de formation en matière d'ÉLÉ à chaque rencontre et prépare des séminaires favorisant la réflexion sur la pratique professionnelle tels que la description du métier exercé par les éducatrices, les connaissances et les qualités nécessaires, le travail au quotidien, les défis de la pratique, les ressources à partir desquelles elles agissent dans la pratique, l'approche adoptée en service de garde, la marge de manœuvre dont elles disposent comme éducatrice pour mener des activités, etc.

De plus, à travers les séminaires, des contenus ont été développés en fonction de l'échelle d'évaluation de la garde en milieu scolaire (1987). Certains items de l'échelle, sélectionnés en fonction des activités liées au langage (habiletés, environnement, interactions), ont été présentés lors des séminaires de groupe. Cette démarche a été utilisée "de façon systématique" dans les travaux de Japel et Bigras (2007) sur la qualité de l'environnement de garde préscolaire à partir *l'Échelle d'évaluation échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire-révisée* (EEEP-R). Utilisée d'abord pour établir un profil des forces et des faiblesses, l'échelle a ensuite servi de base pour les sessions de formation sur mesure (offerte au gestionnaire et aux éducatrices). Comme il n'était pas question pour nous d'évaluer la qualité d'un environnement éducatif, la démarche n'a pas été développée dans une optique de mesure de la qualité. L'utilisation de l'échelle d'évaluation de la garde en milieu scolaire avait principalement comme objectif de susciter les échanges et de favoriser la réflexion des éducatrices à partir d'un continuum de pratiques favorables au développement de l'enfant.

## La formation ÉLÉ-SGMS

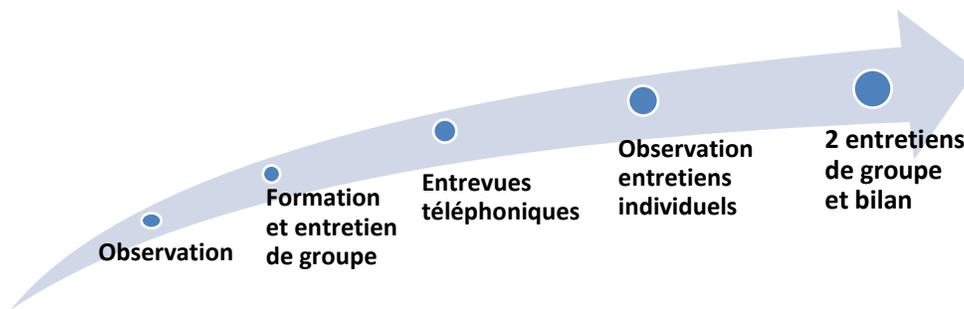
Le projet d'éveil à la lecture et à l'écriture en service de garde en milieu scolaire (ÉLÉ-SGMS) est organisé autour d'activités telles que l'**animation du livre**, le **développement du vocabulaire**, la **psychomotricité** (au gymnase ou à l'extérieur), la **discussion**, le coin lecture et le bricolage. Elles sont conçues pour favoriser l'**éveil** à la lecture à l'écriture des enfants de 4 ou 5 ans, s'articulent autour de thèmes et s'insèrent dans les activités courantes du service de garde. Les éducatrices et les responsables du SGMS qui **animent** le projet ont en main le **matériel nécessaire** pour tenir de courts **ateliers** d'éveil qui peuvent durer entre 5 et 30 minutes. L'approche préconisée lors des ateliers est avant tout basée sur le **plaisir** et la **découverte** afin de **donner le goût** aux enfants de **participer** et de leur faire développer un **sentiment positif** par rapport au **monde de l'écrit**. Les interventions mettent l'accent sur les processus de haut niveau, c'est-à-dire sur le développement de la capacité des enfants à répondre à des questions d'inférence et d'élaboration.

La formation ÉLÉ-SGMS a été suivie d'un premier groupe de discussion portant essentiellement sur les perceptions des éducatrices par rapport aux éléments de la formation. Ensuite, un suivi téléphonique (après un mois d'animation des activités d'ÉLÉ-SGMS) a permis aux éducatrices d'obtenir des conseils et d'échanger sur les pratiques développées. Lors de chaque rencontre de groupe, un moment d'échange a été prévu afin de faire le point sur l'animation des activités. Cet espace a permis aux éducatrices d'échanger entre elles sur leurs pratiques, d'une part, et, d'autre part, à l'équipe de recherche de demeurer attentive sur ce qui devait être ajusté ou précisé.

### Déroulement

La recherche s'est organisée autour des moments de formation, d'entretiens de groupes et d'entretiens téléphoniques. De plus, une série d'observations en milieu de garde a été effectuée avant le début du projet et pendant celui-ci. Le déroulement détaillé de la recherche se trouve à l'annexe A. et se schématise ainsi :

[Texte]



## Résultats

À la lumière des résultats recueillis à l'aide des instruments de collecte (groupes de discussion, séminaires, entrevues téléphoniques, observations en milieu de travail et entrevues individuelles) nous proposons de regrouper les données sous deux thèmes : les résultats liés à l'animation des activités d'ÉLÉ et ceux liés au cheminement des éducatrices par rapport à leur travail auprès des enfants et à la conception qu'elles ont de celui-ci. Évidemment, ces deux éléments sont imbriqués dans la pratique et s'alimentent réciproquement.

### *Activités d'éveil à la lecture et à l'écriture*

Les périodes d'observation faites dans le cadre du présent projet ont permis de relever quelques éléments concernant les pratiques dans les SGMS en termes d'ÉLÉ. Soulevons d'abord trois éléments spécifiques qui sont en lien avec le développement professionnel des éducatrices et les activités d'ÉLÉ dans les SGMS. Il est important de souligner que ces observations sont parcellaires et ne représentent pas de façon exhaustive les pratiques dans les services de garde. Cependant, elles ont servi à aiguiller l'équipe de recherche sur certains aspects qui devaient être ajustés ou réitérés dans le cadre de la formation ÉLÉ-SGMS. À partir des trois journées d'observation, on constate dans un premier temps que le livre a été peu, ou même pas, utilisé dans les SG visités. Le livre est parfois suggéré comme un entre-deux. « En attendant vous pouvez prendre un livre, ...non, non, pas les beaux gros les petits ici. » (ECSO, 2017). On remarque parfois aussi que le livre est présenté comme une activité moins intéressante que d'autres aux enfants. Lors d'une période du matin vers 7h30, alors que seulement les enfants de la maternelle jouent dans un local, une éducatrice intervient, « On les ressortira pas les legos, vous êtes pas capables de les ramasser » (ELIO, 2017). Une collègue poursuit et explique aux enfants, « Là les amis on

[Texte]

sort des legos, y'a d'la chicane, on sort des blocs, y'a de la chicane. Là demain on sort juste les livres, vous aimeriez ça, qu'on sorte juste les livres, hen!?» (EMCO, 2017). Ce type d'intervention se situe peut-être à un extrême dans le rapport qu'une éducatrice peut avoir (et transmettre) face au livre. Cependant, cela indique clairement qu'une sensibilisation quant à l'importance de la lecture dans les milieux de garde peut être bénéfique. Un deuxième élément attire l'attention de l'équipe de recherche lors des observations faites en fin de journée dans deux groupes différents. Nous avons constaté qu'un même bricolage (porte-clés), animé par deux éducatrices peut se dérouler de façon différente et par le fait même avoir des effets tout-à-fait différents sur le plan des apprentissages. Dans un groupe, l'éducatrice fait participer les enfants à chaque étape, découpage, coloriage, manipulation du matériel, etc. Tandis que dans l'autre groupe, l'enfant choisit la couleur qu'il préfère et l'éducatrice fait le bricolage elle-même. Par rapport à cette observation, il a semblé qu'à travers la formation pour l'animation d'activité d'ÉLÉ-SGMS, l'explication des raisons pour lesquelles la participation de l'enfant au bricolage était importante en termes de développement d'habiletés associées à la lecture et à l'écriture apparaissait en ce sens pertinentes. Enfin, une dernière observation générale porte sur la multitude d'activités menée dans les services de garde, telles que les comptines, les devinettes en groupe, les jeux intérieurs et extérieurs, etc. qui pouvaient être intégrées aux activités du projet d'ÉLÉ-SGMS à travers l'animation de celui-ci permettant ainsi de réunir ces activités et de les organiser autour de thèmes.

#### *Activités d'ÉLÉ bien reçues et importance du vocabulaire*

L'entretien de groupe organisé à la suite de la première formation vise à recueillir les perceptions des éducatrices quant à l'animation future des activités d'ÉLÉ dans leurs milieux. Les propos portent d'abord sur le fait que les activités sont intéressantes et surtout adaptées aux SGMS. « Ben moi je trouve ça super intéressant en plus toutes les activités sont déjà montées, tout est prêt ... on a 10 minutes par jour pour préparer des activités, alors c'est super ! » (ESTFG, 2017). Ensuite, des échanges se développent autour du fait que certains enfants ne parlent pas français et que l'histoire lue peut parfois être difficilement compréhensible pour eux. Des conseils sont fournis en ce sens (utiliser les images, réutiliser le même vocabulaire à travers le projet, pratiquer les comptines associées au thème, de même pour les mimes, intégrer les autres enfants pour favoriser l'apprentissage de nouveaux mots, etc.) par une professionnelle du projet de recherche ÉLÉ-SGMS et des éducatrices ajoutent leurs conseils en lien avec leur propre expérience.

[Texte]

Les échanges se poursuivent au sujet des enfants dont le français n'est pas la première langue : certains mots n'étant pas connus de ceux-ci, cela peut poser problème pour la compréhension des consignes par exemple. Les éducatrices font ressortir l'importance d'utiliser un vocabulaire qui permet aux enfants de comprendre les consignes ainsi que la pertinence d'élargir le vocabulaire des enfants.

Ces commentaires sont suivis des échanges sur la manière d'animer des activités, par exemple, de permettre aux enfants de ne pas lever la main pour prendre la parole, il est aussi question des meilleurs temps pour faire l'animation du livre et des pratiques déjà instaurées dans les SGMS. Ensuite, une réflexion de groupe porte sur les pratiques liées au silence dans les écoles et sur les effets négatifs de celles-ci sur l'éveil au langage. Certaines éducatrices disent ne pas avoir fait ce lien entre le fait d'exiger le silence et ses effets négatifs sur le développement du langage. Enfin, il est question des moments de la journée au cours desquels les différentes activités prévues dans le projet ÉLÉ-SGMS peuvent être animées. Les questions de locaux et des nombreuses transitions sont déterminantes dans l'animation des activités. À travers cet entretien de groupe, la mise en commun des pratiques est relevée par les éducatrices comme étant utile à leur travail, « Juste le fait d'en parler avec vous, ça me donne des idées, y'a plein de choses auxquelles j'avais pas pensé, je vais les essayer! » (ESOFG, 2017).

### *Intérêt des enfants pour l'animation du livre*

Quelques semaines après la formation, les éducatrices indiquent en entrevues téléphoniques et dans les grilles d'observations personnelles qu'elles font la lecture, les comptines et les bricolages avec les enfants. La réaction des éducatrices est positive. Elles soulèvent que le choix des comptines, des livres et des bricolages sont adaptés aux groupes d'âges. Des éducatrices soulignent qu'animer les activités demande du temps mais elles remarquent l'intérêt croissant des enfants pour les livres. « Parce qu'à la fin de la journée on est tous les groupes ensemble, à la salle multi., et mes enfants quand ils entrent, ils viennent s'asseoir regarder un livre, au lieu d'aller jouer tout de suite, ça c'est nouveau, ça j'ai remarqué ça, ça c'est un changement, ils aiment ça les livres depuis le projet. » (EWAET, 2017) « Les enfants embarquent bien! sont tellement là, sont tellement attentifs à l'histoire là vraiment. » (ELIET, 2017). On soulève que parfois le vocabulaire est plus difficile pour les jeunes enfants, ce qui incite les éducatrices à trouver des synonymes. De

[Texte]

plus, certaines activités sont modifiées pour rejoindre les enfants. Il est donc suggéré aux éducatrices d'adapter les activités en fonction de la connaissance qu'elles ont des enfants dans leur groupe. Enfin, l'impression générale qui se dégage de l'animation des activités du projet est positive. « On aime beaucoup le projet! on va continuer pour chaque thème. » (ESTET, 2017)

À la question *Comment les enfants réagissent quand vous racontez l'histoire* (canevas entrevue téléphonique), certaines répondent « Ils sont prêts, ils s'assoient et ont hâte de commencer » (EWAET, 2017), d'autres ont des réalités moins propices pour permettre le maintien des activités du projet. Une éducatrice explique que les groupes ont été réorganisés dans son école, elle accueille de nouveaux enfants et la lecture est plus difficile « il faut que je recommence tout, au niveau discipline, ils veulent jouer jouer jouer, la dynamique n'est pas facile » (EMAET, 2017). Une autre éducatrice vit la même situation, et explique que les enfants qui ont été habitués à la lecture en service de garde, ceux qui étaient dans son groupe avant la réorganisation, « se placent rapidement et commencent à chanter la comptine, parce que moi ils chantent avant le début de l'histoire » (EIMET, 2017). Une éducatrice précise, après deux mois d'animation des activités du projet ÉLÉ-SGMS, qu'elle voit une évolution chez les enfants; « évolution au niveau attentif, qu'il ne regarde pas partout, ils s'installent et écoutent. » (ESOFG, 2017).

À la suite des discussions sur l'intérêt des enfants pour les livres, le commentaire suivant au sujet de l'ensemble des activités animées dans les services de garde, celles qui étaient organisées avant le projet comme les nouvelles qui s'ajoutent, semble réunir l'ensemble des perceptions lors d'une entrevue de groupe. « Nous là j'va vous l'dire les enfants sont tannés, sont fatigués les enfants, y'en ont trop, y'ont trop d'activités. Y'ont besoin de jouer les enfants, pas de toujours faire des activités. » (ESTFG, 2017), « Y'a des fois ou ils ne veulent plus d'activités, je sors les jeux et yéééé. » (EMAFG, 2017) « Ils sont fatigués intellectuellement, les consignes y'en ont assez! » (ELIFG, 2017). À la question posée par un membre de l'équipe de recherche, « Est-ce que les activités du projet sont de trop? » Les éducatrices disent non mais elles ne doivent pas être trop longues. « Pour moi l'activité c'est 15 minutes max. Après c'est jeux libres. » (EIMFG, 2017).

Enfin, une conseillère pédagogique présente pendant la formation indique avoir parlé avec la technicienne d'un SGMS d'une école participant au projet. Elle rapporte son échange en ce sens; « Les éducatrices qui participent au projet, elle les trouve très emballées, elle voit toutes sortes

[Texte]

de choses nouvelles, c'est animé tout le temps! Les éducatrices sont très stimulées et ça paraît dans leur pratique. » (CJOFG, 2017)

### *Cheminement de la perception des éducatrices face à leur travail*

À la question, « Si vous deviez décrire ce qu'est le travail d'une éducatrice en SGMS à quelqu'un qui ne connaît pas ce métier, que diriez-vous? », posée lors du premier séminaire, les éducatrices énumèrent une série de tâches et quelques objectifs poursuivis en termes d'éducation des enfants, (les responsabiliser, les rendre autonomes, développer leur confiance, leur imagination, leur communication). Ainsi, un premier constat se pose en groupe quant à la difficulté de penser le métier d'éducatrice en termes de finalité, c'est-à-dire d'identifier la visée principale de cette fonction. Au terme de cet échange, il semble qu'une des finalités du travail de l'éducatrice pourrait être d'accompagner l'enfant qui grandit. Lors du même séminaire, on interroge les éducatrices sur les qualités que celles-ci doivent avoir. De façon unanime on nomme la patience comme étant la principale qualité de toute éducatrice. Ensuite, elles nomment les qualités suivantes : jeune d'esprit, voir à travers les yeux des enfants, aimer les enfants, positive, imaginative, à l'écoute, ferme et douce, créer un lien avec les parents, etc. À la question des connaissances nécessaires pour effectuer ce travail, les réponses se font rares. La notion de connaissance semble difficile à comprendre, à transposer par rapport à la pratique quotidienne. On interroge par la suite sur ce qui « dicte » leur façon de faire avec les enfants. Elles disent se baser sur leur instinct, l'expérience, la formation, des lectures, leur propre éducation, etc. « Tu sais c'est un peu comme être maman, avec beaucoup d'enfants, t'as pas appris à être maman. » (EMAS, 2018). Le résultat de ces échanges a incité l'équipe de recherche à proposer aux éducatrices de retracer, dans leur carnet d'observation, des éléments de leur pratique quotidienne afin d'approfondir la réflexion sur ce qu'est le travail d'une éducatrice et ce qui guide leurs interventions auprès de enfants. Il a semblé que dans une démarche soutenant le développement professionnel, il fallait repartir de leur vécu, de leurs observations pour favoriser l'engagement dans la réflexion sur leur pratique.

### *L'enfant de 4 à 5 ans en SGMS et les pratiques à développer*

Un séminaire a été conçu pour susciter dans un premier temps la réflexion des éducatrices autour de la place des SGMS dans la vie des enfants. Lors de ces échanges, il est question du rapport à l'école des éducatrices en fonction de leur expérience comme élèves. Les 8 éducatrices soulèvent qu'il n'y avait pas de SGMS lorsqu'elles étaient enfants. Lorsqu'elles réfléchissent aux

[Texte]

interactions entre les adultes et les enfants, elles ont l'impression que les approches sont moins autoritaires aujourd'hui qu'auparavant. De plus, un aspect, qui fait l'objet de nombreux échanges, porte sur le fait que les enfants passent plus d'heures par jour dans l'école par rapport à avant et qu'ils voient un nombre d'intervenants beaucoup plus grand aujourd'hui. « Moi je sais que rendu à 9 heures, quand je viens les chercher, ils n'ont plus d'attention, ils ont vu au moins trois éducatrices différentes depuis le matin » (ESTS, 2018). Toutes les éducatrices acquiescent devant le commentaire d'une éducatrice « Pauvres petits de 4-5 ans qui passent 8 heures à l'école, il faut desserrer le cadre quand on les a » (ELIS, 2018). « ... je suis tout-à-fait d'accord avec toi pour, surtout pour les 4 ans, je pense pas que imposer des jeux tout le temps, activités activités activités toujours, c'est fatiguant, ouais, c'est fatiguant. Les enfants y'ont passé toute, y'a des enfants qui arrivent à 7h du matin au service de garde, y'ont passé toute la journée encadrés, y'arrivent chez nous (elle montre l'essoufflement par des gestes, l'air fatigué) » (EMAS, 2018).

On s'interroge par la suite sur l'influence du bagage des éducatrices sur leur pratique. Les échanges à ce sujet permettent de percevoir une prise de conscience sur la provenance des pratiques, « Je fais comme je voudrais qu'on fasse si c'était mes enfants. » (ESTS, 2018), « Sur quoi qu'on se fie?... C'est peut-être à cause de nos valeurs, il faut qu'il nous respecte. » (ESOS, 2018), « La stabilité, qu'ils sont corrects, à l'aise, y'a pas de soucis, je vois que dans les yeux ils sont bien, ça va. » (EWAS, 2018), « Moi c'est jouer avec l'enfant. Du moment qu'il voit que tu joues avec lui il est content. » (EIMS, 2018), « Avoir créé un lien, il sente qu'on les aime » (EWAS, 2018). Une éducatrice explique qu'elle organise la période afin que les enfants qui ont le goût de choisir leurs jeux puissent le faire et que ceux qui veulent faire l'activité proposée s'installent autour de la table préparée pour à cet effet. « J'essaie de m'adapter à chaque enfant, y'en a que ça prend un peu plus de cadre, d'autres on peut les laisser moins de cadre, pis... j'essaie de leur faire donner des choix, parce que moi si j'aime pas me le faire imposer...pis j'essaie de traiter les enfants des autres comme j'aimerais que mes enfants soient traités. » (ESTS, 2018). Il est question de permettre aux enfants de choisir l'activité qu'ils veulent faire, participer au bricolage proposé par exemple ou faire une activité libre. Derrière cette façon de faire on explique l'importance de laisser l'enfant choisir, méthode qu'elles jugent apprécié par les enfants car ils sont en classe le matin et l'après-midi. Cette réflexion se développe comme une alternative par rapport aux commentaires précédents au sujet des enfants qui passent de longues heures en service de garde.

[Texte]

Une réflexion porte sur la possibilité de mener une activité structurée mais avec une approche souple. Pour l'équipe de recherche, cette réflexion représente une excellente occasion d'aborder avec précisions et à l'appui d'exemples, à quoi peut ressembler une animation d'activité avec un "déroulement souple", dans le sens où les règles qui s'appliquent dans une majorité de classes notamment peuvent être adaptées à la réalité des SGMS. L'exemple de permettre aux enfants de se déplacer dans le local lors d'une activité de bricolage plutôt que d'obliger une position assise. Il est question du découpage notamment; « Mais moi je dis aux enfants de s'asseoir parce que ces trucs là, on m'a dit qu'il faut faire attention avec un ciseau. » (EMAS, 2018). Réflexion sur l'enfant de 4-5 ans qui a besoin de bouger car il a été assis en classe. « Je sais, là tu m'ouvres les yeux parce que j'avais jamais pensé à ça, moi dans ma tête, il faut s'asseoir parce que c'est comme ça. » (EMAS, 2018). Cet échange ouvre sur diverses situations où on adopte une pratique, parfois plus scolaire, sans savoir pourquoi, sans questionner sa pertinence. Une éducatrice donne l'exemple du « Assis-toi, assis-toi, assis-toi, » (ESOS, 2018), qu'elle dit répéter sans arrêt. Commentaire qui fait sourire l'ensemble des éducatrices, qui, par leur propos semblent réaliser que ça demande beaucoup d'énergie de toujours répéter cela. Une discussion tend vers l'idée que c'est peut-être un besoin de l'enfant d'être debout et que dans le contexte de service de garde c'est possible de développer des façons de faire et des façons d'être, qui sont différentes de celles de la classe. Les éducatrices participent activement à la réflexion à propos de ce qui est particulier dans leur travail soit le fait que les règles de l'école (rang, courir, silence, position assise devant le pupitre, etc.) se transposent dans la pratique que les mêmes lieux sont partagés, mais que l'approche pourrait être différente.

Cet échange concernant les changements de façons de faire dans les SG par rapport à celles mises en place dans les classes ouvrent la porte sur un aspect qui teinte, en toile de fond, le travail des éducatrices. Une conseillère pédagogique s'exprime en ce sens, « Il existe une hiérarchie non-écrite entre l'enseignante et l'éducatrice ce qui fait que chaque fois qu'une éducatrice fait quelque chose, elle a toujours le regard de l'autre qui vient se poser sur elle, l'inverse est beaucoup moins vrai. Ce qui fait que là t'as ça, l'éducatrice qui laisse les enfants découper debout, pis là t'as l'autre qui passe qui voit ça et qui ramène ça en réunion d'équipe, ce qui fait que parfois les enseignants se posent comme le patron du personnel éducateur, ce qui ne devrait pas être. » (CJOS, 2018)

[Texte]

« Moi j'ai la chance de ne pas avoir de prof. dans mon local ... (rires de toutes) ... » (EMAS, 2018)  
« Regarde comment c'est présenté, c'est pas j'ai la chance de collaborer, j'ai la chance d'avoir mon propre local » (membre équipe de recherche, 2018). Une éducatrice commente en ce sens  
« Chanceuse t'as ton local, moi c'est celui du prof. » (ESOS, 2018). Ici il semble normal pour toutes qu'on désigne le local occupé par une éducatrice comme étant le local de l'enseignant. Ceci interpelle les membres de l'équipe de recherche, comme les conseillères pédagogiques ; désigner un local comme appartenant à une personne est remis en contexte dans la mesure où les locaux servent d'abord à accueillir les enfants. On interroge donc en grand groupe cette conception d'un local qui appartienne à un personnel plutôt qu'à un autre. La discussion qui se poursuit permet de saisir que certaines éducatrices disent bien travailler avec les enseignants et d'autres, dans les mêmes écoles, disent ne pas travailler avec les enseignants... Un commentaire relève  
« l'important rôle de la direction de l'école qui doit assurer l'orientation générale de la collaboration entre personnel éducateur, enseignant pour le bien de l'enfant. » (CJOHS, 2018). Une réflexion partagée porte sur la collaboration ou la non-collaboration et sur l'importance de prendre une distance par rapport au regard de l'autre sur son travail. On souligne que le travail des éducatrices est méconnu des enseignants. Une éducatrice explique la surprise d'une enseignante lorsqu'elle a vu les bricolages faits dans le cadre du projet ÉLÉ-SGMS ce qui a attiré son attention et qui l'a amené à s'informer sur ce qui se faisait au SGMS. Toutes s'entendent pour dire que la connaissance du rôle de l'autre est prédominante pour installer une collaboration.

### *Défis dans le travail de la garde en milieu scolaire*

Lorsqu'on interroge les éducatrices sur les défis liés à la pratique auprès des enfants en SGMS, ils sont souvent liés « aux enfants difficiles, j'en ai plusieurs, mais ils sont attachants ...Comment intervenir avec un enfant difficile? Il faut avoir un peu d'instinct, car je n'ai pas les connaissances, psychologie, ... on essaie d'une façon ou d'une autre, des fois ça marche des fois non, comme une Mama! » (EMAS, 2018). Les éducatrices énumèrent des façons de faire pour relever ces défis  
« Essayer de les comprendre, être empathique...même l'enfant quand il arrive le matin, il n'est pas de bonne humeur, à 4 ans ou à 5 ans, il n'a pas le goût d'être ici. Quand le parent voit que je lui parle que je l'écoute, il est content, il peut partir, il voit que je vais m'en occuper. » (EWAO, 2018). « La question qu'on se pose est-ce que les 4 ans sont au bon endroit dans le milieu

[Texte]

scolaire. » (membre équipe de recherche, 2018). On comprend à travers les échanges que selon les éducatrices, l'école comme lieu physique n'est pas organisée pour accueillir les enfants de 4 ans. « Juste aller à la toilette, ça flush tout seul, ça fait peur, y'a des enfants qui ne peuvent pas y aller seul. Il faut avertir, avec la radio, (elle mime son échange à la radio) j'ai envoyé un tel à la toilette pour que la personne à l'accueil de parents essaye d'aller voir. » (EMAS, 2018). « On devrait être deux, en classe on est deux, mais pas au service de garde » (ESTS, 2018). La question du nombre d'enfant par groupe est relevée de façon récurrente par les éducatrices. Celles-ci soulignent les effets des grands groupes en termes de diminution de la qualité des interventions qu'elles sont en mesure de faire. « Non mais y'a des enfants qui ne savent même pas manger, parce que à la maison c'est la maman qui le nourrit. » (EIMS, 2018), « 3 enfants difficiles dans mon groupe, un qui est suivi en classe mais quand il vient dans mon groupe, il n'est pas suivi. ... je passe beaucoup de temps avec lui et pas avec les autres. » (ESOS, 2018). « Les premières fois qu'il est en crise (mime), une première fois j'ai pogné le truc, je lui ai dit vient avec madame X et tu vas p...dans le fond ce que je fais c'est que je change ces idées... je ne peux pas toujours lui demander la même chose, je dois me creuser la tête pour trouver autre chose. » (ESOS, 2018). Ensuite, les échanges portent sur les techniques qu'elles ont développés avec les enfants : jouer avec eux, créer des liens, leur changer les idées, ne pas donner trop de consignes à la fin de la journée, faire des jeux simples, permettre le jeu libre.

Pour terminer, un élément soulevé à la lumière des observations dans les SGMS porte sur la période du diner. Il semble que dans tous les groupes observés une préoccupation constante a trait à l'importance de terminer son repas. Cette observation relevée à partir de la pratique quotidienne engendre une discussion animée. Il est notamment question de la prescription autour du repas. À la question « Est-ce que cet aspect de votre travail est prescrit dans la fonction d'éducatrice? » (Équipe de recherche, 2018). L'ensemble des éducatrices disent que non. La prescription vient pour certaines éducatrices des parents qui veulent que l'enfant mange le repas. À la lumière des échanges, il semble que la façon de faire vient aussi de ce que, « comme éducatrice, parfois aussi comme maman, on juge qu'il est bien pour l'enfant de manger. » (EMAS, 2018). Cette discussion incite les éducatrices à se questionner sur la provenance de leur façon de faire à l'heure midi et elles réfléchissent en groupe sur ce qui serait la meilleure formule pour l'enfant : « qu'il mange à sa faim? » (CJOS, 2018)

[Texte]

À titre de conclusion de cette section, il nous semble important de souligner que nous avons fait le pari suivant: offrir une formation adaptée aux éducatrices, pour qu'elles soient mieux outillées en matière d'animation d'activités d'ÉLÉ dans les SGMS, permettrait d'articuler les séminaires de développement professionnel autour de ces activités en visant à les dépasser. Plus précisément, nous cherchions d'abord à transposer l'approche expérimentée par les éducatrices en matière d'éveil dans une perspective de développement global de l'enfant. De plus, à travers les séminaires, en suscitant l'engagement et la réflexion des éducatrices à la lumière de l'animation des activités d'ÉLÉ, il devenait possible de soutenir le développement, d'une part, dans la pratique quotidienne et, d'autre part, de favoriser la réflexion sur la profession exercée.

Conceptuellement, nous étions sensibles à deux dimensions du développement professionnel – vu comme le développement du professionnel mais aussi le développement de la profession dans un contexte donné- et de la réflexion en éducation – initiée à partir de l'individu ou d'un collectif face à sa pratique mais dont la posture réflexive peut tendre vers une réflexion plus large de l'évolution de la pratique et du milieu de travail-. Ainsi, soutenir le développement professionnel visait, *a priori*, à permettre aux éducatrices d'améliorer leur pratique, de maîtriser leur travail et de se sentir à l'aise dans l'exercice de celle-ci mais cherchait également à engendrer une réflexion sur le contexte (éducation, école, besoins actuels des enfants, etc.) dans lequel s'inscrivent ces actions et peut-être ultérieurement en favoriser sa transformation.

Comme nous n'avons pas cherché à quantifier l'effet de cette démarche sur les pratiques des éducatrices, à partir d'indicateurs de développement, il n'est pas question ici de "mesurer" comment le développement professionnel se matérialise et perdure dans le temps. Cependant, le bilan complété par chaque éducatrice à la fin du projet donne de précieux indices sur l'effet de cette démarche en termes de changement de pratiques. Il est notamment question de la manière d'interagir avec les enfants : « Je suis moins directive. » (EMAB, 2018), « Lors de la lecture, je ne focus pas sur les enfants qui ne sont pas assis correctement. À l'occasion, je vais m'asseoir par terre avec eux » (ESTB, 2018), « je leur permets de choisir l'activité, plutôt que d'imposer. » (ELIB, 2018). De plus, de nombreux commentaires dans les bilans portent sur le fait qu'en animant des lectures elles prennent conscience que les enfants apprécient ces activités ce qui rend cette période agréable « fin de journée, aime la lecture, pose des questions, attentifs, demandent des explications » (ELIB, 2018) « Quand je leur dis qu'on va lire le livre d'ÉLÉ, ils vont tous s'asseoir par

[Texte]

terre et ils ont hâte d'entendre l'histoire et de poser des questions. » Enfin, des commentaires portent sur les qualités qu'elles ont développées. « J'essaie de démontrer plus de tendresse, faire encore plus de blagues. » (EMAB, 2018).

En plus des bilans personnels, l'équipe de recherche a recensé, à partir des outils de collecte de données, un ensemble de caractéristiques du métier d'éducatrice qui a été présenté lors de la dernière séance sous forme de bilan. Il a été question des nombreuses compétences mises en pratiques par les éducatrices en SGMS : sens de l'observation, connaissances des enfants, soucis du bien-être de celui-ci, capacité à se réajuster en fonction du groupe, à trouver des solutions lorsque des enfants perturbent le groupe, etc. De plus, le bilan voulait permettre de retracer les questionnements qui se sont présentés au cours du projet, tel que comment définir le travail d'une éducatrice, les connaissances nécessaires pour exercer ce métier, la provenance de celles-ci, pour faire ressortir les éléments de réponse qui ont été dégagés à travers les activités du projet. Il est évident que des activités de développement professionnel devraient être maintenues auprès du personnel éducateur qui ne peut compter sur une formation de niveau collégial ou universitaire et qui côtoie les enfants, et donc qui participe à leur éducation, sur une base journalière.

## OBJECTIF 2

---

**Objectif : Évaluer les impacts d'une approche d'éveil à la lecture et à l'écriture auprès des enfants de 4 et 5 ans en SGMS de MDM.**

Pour connaître les effets de l'approche expérimentée, les enfants ont été évalués en deux temps : pré et post-test. Un scénario ludique a été utilisé pour évaluer les enfants en groupe de 4. Cette évaluation est une mesure directe des compétences des enfants et permettra donc d'avoir un portrait des aptitudes réelles des enfants de 4 et 5 ans en matière d'éveil. Un groupe contrôle a également été soumis au même scénario d'évaluation. Pour une question d'espace, nous avons fait le choix de détailler les résultats en lien avec les processus de lecture. Les processus d'écriture feront l'objet de la publication d'un article scientifique qui sera transmis aux partenaires dans un deuxième temps.

[Texte]

## Scénario lecture

Le scénario de lecture consiste à évaluer les habiletés de compréhension en pré-lecture à partir d'une histoire lue à des groupes de quatre enfants. Le lecteur pose des questions et un observateur code les réponses des enfants à l'aide d'une grille d'observation. Dans ce scénario, on compte une question de micro-sélection, trois questions d'inférence, quatre questions de prédiction-élaboration et deux questions de vocabulaire. À travers ce scénario sont également mesurées les attitudes des enfants face à l'activité de lecture soit, l'engagement et l'intérêt démontré pour les livres. L'intérêt face aux livres est mesuré par quatre comportements observables au début du scénario : l'enfant prend les livres ; il les commente ; il les ouvre ; montre les images. Pendant le scénario, l'engagement est mesuré par quatre comportements observés pendant l'épreuve en pré-lecture : l'enfant reste avec le groupe ; il regarde les images ; il pose des questions ; il répond aux questions. La qualité de l'engagement de l'enfant au cours de l'activité de lecture est mesurée sur une échelle à trois niveaux (faible, moyen, fort).

Par la suite, les épreuves individuelles permettent de vérifier si l'enfant est en mesure d'associer des mots à des images, de replacer l'histoire entendue en ordre, d'en faire le rappel et de répondre à des consignes allant de simple à complexe. Pour terminer, deux épreuves standardisées de l'IDAPEL permettent d'évaluer les habiletés de décodage : vérifier la connaissance des lettres des enfants et ses habiletés en conscience phonologique (capacité à segmenter, capacité à faire des rimes).

## Échantillon

L'échantillon des enfants se répartit de la façon suivante :

<b>Groupe</b>	<b>Exposition</b>	<b>4 ans</b>	<b>5 ans</b>
SGMS	Simple	19	5
Classe	Simple	27	27
SGMS + Classe	Double	19	5
Témoin	aucune	15	11

[Texte]

Étant donné le petit nombre de sujets âgés de 5 ans pour certains groupes et même si les analyses statistiques ont été ajustées en fonction de la taille de ces groupes, les résultats sont à considérer avec d'importantes nuances. En lien avec l'exposition des enfants, un projet en parallèle a été mené par la chercheuse Éline Turgeon de l'UQAM auprès des enseignants qui ont mis en place des ateliers de lecture visant le développement de conduites interprétatives chez les enfants.

## Analyses

Les premières analyses présentent les résultats de comparaisons des résultats obtenus en fonction des quatre niveaux d'exposition. Comme les groupes sont de taille inégale, et que les moyennes présentent des différences importantes au temps 1, des comparaisons de moyenne ont dû être faites pour les quatre groupes séparément. Des tests t pour échantillons appariés ont donc été utilisés. Ceci dit, effectuer plusieurs tests de comparaison augmente le risque de commettre une erreur de type 1 (trouver un effet alors qu'il n'y en a pas). La correction de Bonferroni, qui divise le critère conventionnel de la valeur de p (0,05) par le nombre de tests effectués, a été utilisée pour corriger le niveau de signification du test. Ainsi, puisque quatre tests ont été effectués, pour qu'un test soit considéré comme significatif, le critère est  $p < 0,012$ . L'Eta carré ( $\eta^2$ ) sert à mesurer la taille d'effet, indépendamment de la taille de l'échantillon. Un  $\eta^2$  à environ 0,01 est considéré comme un effet de petite taille, un  $\eta^2$  autour de 0,06 est considéré comme un effet de moyenne taille, et un  $\eta^2$  autour de 0,14 et plus est considéré comme un effet de grande taille. De manière à ne pas alourdir la lecture du texte, les valeurs de p et de  $\eta^2$  ne seront pas insérées dans le texte.

Les secondes analyses montrent les corrélations entre les scores aux échelles et le score d'engagement des enfants au temps 1 et 2. Ces liens expriment donc une relation positive, négative ou nulle entre les différents scores et les score d'engagement. L'idée étant que nous souhaitons voir ce qui était corrélé avec l'engagement étant donné son importance démontrée dans la littérature.

## Résultats

Les premiers résultats indiquent qu'il n'y a pas d'effets de groupe, c'est-à-dire que même si nous avons posé l'hypothèse que les enfants davantage exposés (double exposition) afficheraient des améliorations significatives en comparaison avec les autres groupes, ce n'est pas le cas. Toutefois, il est intéressant d'observer des effets différenciés selon les groupes, selon l'âge et selon le genre.

### Enfants de 4 ans

Dans les groupes SGMS – simple exposition et classe – simple exposition, des améliorations significatives ont été observées aux épreuves IDAPEL (conscience phonologique et connaissance des lettres), aux épreuves individuelles (microprocessus et rappel de l'histoire) et au plan des processus d'élaboration sur lesquels l'animation des albums mettait l'accent. Dans le groupe double exposition, on observe les mêmes résultats, mais une amélioration significative est également observée au niveau de l'intérêt des enfants pour les livres. On peut donc penser que plus les enfants sont exposés, plus leur intérêt augmente et que la cohérence entre les interventions en classe et en SGMS peut également avoir une influence sur l'intérêt des enfants. Les résultats en fonction du genre chez les enfants de 4 ans, indépendamment des groupes d'exposition ne révèlent pas de différences significatives. Toutefois, si on regarde les résultats des enfants en fonction de leur genre et de leur exposition, on constate que l'amélioration significative observée au niveau de l'intérêt dans le groupe double exposition est davantage reliée au genre de l'enfant, puisqu'elle est significative pour les filles, mais pas pour les garçons.

Ensuite, pour les groupes SGMS – simple exposition et double exposition, les analyses corrélatives démontrent pour leur part une corrélation positive entre l'engagement et le score total en compréhension (l'ensemble des questions de compréhension) au temps 1 alors qu'au temps 2, cette corrélation est toujours positive, mais que s'ajoute également une corrélation entre l'engagement et les questions d'élaboration qui ont été spécifiquement travaillées. Pour les enfants du groupe Classe – simple exposition, alors qu'aucune corrélation n'est observée au temps 1 avec l'engagement, plusieurs corrélations sont observées au temps 2 : le score total en compréhension, l'intérêt pour les livres, les questions d'élaboration et d'inférence. Sachant que les questions d'inférence ont été spécifiquement travaillées en classe, on peut donc penser que

[Texte]

l'intervention a une influence sur l'engagement et que lorsque les enfants sont davantage sollicités dans l'expression de leur réponse, ils sont plus engagés dans l'activité. Les corrélations observées dans groupe témoin révèlent un lien entre l'engagement et l'intérêt au temps 1 et un lien entre l'engagement et le score total en compréhension au temps 2. Aucun lien n'est observé entre l'engagement et les questions spécifiquement liées à l'inférence et l'élaboration.

## Enfants de 5 ans

Aucune amélioration significative n'a été observée dans les groupes SGMS – simple exposition et double exposition, ce qui est probablement lié au très petit nombre de sujets dans chacun de ces groupes. Toutefois, dans le groupe Classe – simple exposition, des améliorations significatives ont été observées dans les épreuves de l'IDAPEL (conscience phonologique et connaissance des lettres), dans les questions de microsélection et dans le score total de compréhension. Ensuite, si on regarde les résultats en fonction du genre, un fait intéressant à observer est qu'on note une amélioration significative sur les questions d'inférence pour les garçons, tout groupe exposé confondu. De plus, si on regarde les analyses de corrélations qui ont été réalisées avec tous les enfants exposés (excluant le groupe témoin), le score aux questions d'inférence est corrélé à l'engagement au temps 2 (ce qui n'était pas le cas au temps 1) pour les garçons. On peut donc penser que plus on engage les garçons dans une activité langagière, mieux ils réussissent.

## Synthèse des résultats et autres considérations

Les premiers résultats issus du projet ÉLÉ-SGMS laissent penser que le travail réalisé a eu des effets sur les compétences langagières des enfants. Pour tous les enfants exposés, plus ils ont affiché des scores élevés en inférence, plus les scores étaient élevés sur le score global en compréhension, ce qui justifie la poursuite du travail au niveau des inférences. Il semble toutefois, à la lumière des analyses réalisées jusqu'à maintenant, que certains types d'inférences semblent moins complexes à travailler avec les enfants de 4 ans. Ainsi, un travail au niveau des processus d'élaboration auprès des enfants de 4 ans pourraient venir jeter les bases pour un travail au niveau des inférences plus complexe auprès des enfants de 5 ans. Dans les SGMS, il est important de souligner, même si nous avons fait le choix de ne pas détailler les analyses liées aux processus d'écriture, que des améliorations significatives sont observées lorsque les enfants sont en action

[Texte]

(découper, tracer, coller, écrire), ce qui serait peut-être davantage le cas en SGMS qu'en classe. Autre fait intéressant à la lumière de l'ensemble des analyses réalisées, est qu'il semble y avoir des processus de base différents chez les filles et les garçons en lien avec les améliorations significatives observées sur les processus d'inférence et d'élaboration. Un travail d'analyses plus approfondi devra toutefois être réalisé pour confirmer ou infirmer cette hypothèse. Enfin, pour l'ensemble des enfants, une amélioration significative de très grande force est observée à l'IDAPEL – c'est-à-dire en conscience phonologique et sur la connaissance des lettres alors que ces habiletés n'ont pas été systématiquement travaillées. Ces résultats laissent donc penser que la conscience phonologique pourrait se développer naturellement, au contexte de la lecture. Des analyses supplémentaires seront réalisées pour déterminer si d'autres habiletés sont corrélées avec le développement de la conscience phonologique et la connaissance des lettres.

## OBJECTIF 3

---

**Objectif : Soutenir les parents issus de MDM dans l'accompagnement de leur enfant en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture et de développement global en collaboration avec les organismes communautaires**

### Éléments de la problématique

Parmi toutes les occasions d'apprentissages offertes au jeune enfant, le milieu familial constitue un environnement éducatif de premier ordre. Les parents ont donc un rôle important à jouer dans l'ÉLÉ de par leurs pratiques éducatives qui y sont associées. En effet, l'enfant d'âge préscolaire développe des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit, développement qui s'inscrit dans ce qu'on nomme l'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ) (Thériault et Lavoie, 2004).

Des initiatives d'alphabétisation familiale et de prévention de l'analphabétisme présentent des voies concrètes pour sensibiliser les parents à l'importance de l'écrit. Ces initiatives apparaissent particulièrement efficaces auprès des jeunes issus de milieux défavorisés (Wagner, 2002). Depuis quelques années, des recherches s'intéressent aux effets des pratiques familiales en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ) sur le développement ultérieur de ces compétences (Roberts et al., 2005). Certaines recherches indiquent que les pratiques éducatives parentales (Puentes-Neuman et al., 2004; Thériault et Lavoie, 2004; Burns et al., 2003) et l'attitude parentale face à la littératie (Puentes-Neuman et al., 2004) semblent prédire la réussite scolaire des jeunes enfants. Les parents ont donc un rôle important à jouer par les pratiques éducatives qui leur sont associées (Myre-Bisaillon et al., accepté; Puentes-Neuman et al., 2004). Enfin, les recherches font largement consensus sur les effets positifs de la collaboration école-famille-communauté sur la réussite scolaire (Larivée, Terrisse et Richard, 2013). En effet, les recherches ont montré que la réussite scolaire était largement favorisée par la collaboration entre les parents et l'école ainsi que par l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2001; Ferguson, 2008; Jeynes, 2011) et que l'école n'avait que des succès relatifs lorsqu'elle se centre exclusivement sur l'enfant, surtout lorsqu'il provient de familles dites vulnérables (Boethel, 2003). Ce qui nous incite à rejoindre les familles

[Texte]

vivant en contexte de vulnérabilité au sein d'organismes dans la communauté pour soutenir les parents dans l'accompagnement de leurs enfants en matière d'ÉLÉ.

## Déroulement

Dans le cadre de ce projet, des intervenants travaillant au sein d'organismes communautaires, situés sur les mêmes territoires que les écoles participant au projet, ont été invités à assister aux formations pour l'animation d'ateliers d'ÉLÉ. L'idée sous-jacente au projet était de rejoindre les enfants de milieux défavorisés, à deux moments, soit lorsqu'ils fréquentent le SGMS et lorsqu'ils participent aux activités de l'organisme communautaire dans leur quartier. De cette façon l'enfant serait exposé aux activités d'ÉLÉ dans deux environnements fréquentés. En plus de chercher à favoriser l'intérêt des enfants et des parents pour ce type d'activité, nous cherchions également à favoriser le rapprochement entre les acteurs scolaires, soit les éducatrices en SGMS et les intervenants des organismes communautaires, pour soutenir le développement de l'enfant et la collaboration entre ceux-ci et les parents.

Concrètement, cette démarche allait permettre aux parents de faire les activités d'ÉLÉ (avec leur enfant), telles que des lectures animées, des comptines, des jeux et des bricolages. L'approche se voulait ouverte et accessible, invitant les parents à participer avec leurs enfants, parmi d'autres familles. Une collation était offerte lors de ces ateliers. Pour les bricolages par exemple, le matériel était disponible pour tous et les grandes lignes de l'activité étaient proposées sans toutefois mettre l'accent sur la "beauté" du bricolage ou sur la réussite de celui-ci. Les intervenants visaient avant tout à favoriser les liens se créant autour des activités d'éveil entre les enfants et les parents. Enfin, les bricolages retournaient à la maison et le matériel pour les reproduire avait été choisi de façon à ce qu'ils puissent être repris sans que cela nécessite l'achat de matériel neuf.

## Participation

Les formations offertes aux intervenants des milieux communautaires ont eu lieu aux mêmes moments que celles offertes aux éducatrices. À la suite des explications (par thème) sur l'animation des ateliers, les intervenants repartaient avec le matériel pour animer les activités dans leurs milieux. Deux organismes communautaires ont participé au projet. Dans un cas, un intervenant provenant du milieu communautaire a mené les activités et, dans l'autre, ce sont les

[Texte]

éducatrices en SGMS qui ont animé les activités en milieu communautaire. Les intervenants d'un troisième organisme communautaire ont été présents à une formation mais absents lors des autres formations (ils n'ont pas animé les activités). Dans le premier organisme, la participation des parents a été irrégulière, parfois plus de 10 parents ont participé avec leurs enfants aux ateliers et, à d'autres moments, ce sont 3 ou 4 parents qui se sont présentés pour les activités. Dans le deuxième organisme, ce sont les éducatrices en SGMS qui animaient les activités dans les organismes communautaires et qui ont relancé les parents et les enfants lors des périodes de garde pour les encourager à participer aux activités d'ÉLÉ. Dans ce groupe la participation des familles a été soutenue et on peut alors penser que la collaboration des éducatrices, qui connaissent bien les familles, est un atout majeur dans cette participation. Ce sont en moyenne 20 parents qui étaient présents pour les ateliers.

Enfin, soulignons que les témoignages, des parents dans l'organisme communautaire ayant connu une participation variable du nombre de parents, portent sur leur participation lors de la journée de l'entretien de groupe sans pour autant permettre de rendre compte de la perception de l'ensemble des parents ayant participé au projet. Pour ce qui est du groupe ayant connu une participation plus régulière des parents, leurs témoignages rendent compte de leurs perceptions par rapport à l'ensemble des ateliers d'ÉLÉ animés dans les organismes communautaires.

## Résultats

Les résultats sont organisés en fonction du canevas de l'entretien de groupe. Ils portent dans un premier temps sur l'appréciation de la participation des parents aux activités au sein de l'organisme communautaire. Dans un deuxième temps, les résultats sont articulés autour des indicateurs de changement de pratique en matière d'ÉLÉ à la maison.

Dans les deux groupes, la participation des parents aux activités d'ÉLÉ dans l'organisme communautaire est décrite comme permettant de partager un moment avec son enfant, de le voir jouer avec les autres « je le vois interagir avec d'autres, j'aime ça » (FGHP1), de pouvoir avoir accès à un espace plus grand que celui disponible dans le milieu familial. De plus, les parents expliquent que leurs enfants sont plus motivés à s'engager dans une activité lorsque d'autres enfants le font. Des parents soulèvent que les enfants sont contents de montrer à leurs parents

[Texte]

ce qu'ils ont fait, « c'est très important pour les enfants que le parent voit ce qu'il fait, comme quand on peut aller au SG, mon enfant est heureux, il veut tout me montrer! » (FGHP2).

Dans le groupe où les parents ont participé à plusieurs activités d'ÉLÉ via l'organisme communautaire, ces derniers remarquent l'intérêt de leurs enfants pour les activités d'ÉLÉ. « Maintenant, il faut toujours acheter du matériel pour bricoler » (FGWP1), « Maintenant je dois toujours lire des livres avec mon enfant. Des fois ma fille m'aide à finir les tâches ménagères pour qu'ensuite je puisse lire avec elle. » (FGWP2). Enfin, une constante dans les témoignages des deux groupes porte sur le fait que les parents soulèvent à quel point leurs enfants sont attachés aux éducatrices. Il semble qu'un lien fort s'établisse entre les enfants et les éducatrices. Certains parents se disent inquiets de voir leur enfant changer d'école l'an projet, ils se questionnent à savoir comment l'adaptation se passera étant donné que ce seront de nouvelles éducatrices.

Enfin, l'ajout d'un volet communautaire au projet a permis aux familles d'avoir accès à ce qui se passe à l'école, par leurs relations avec les éducatrices ou les intervenants des organismes communautaires, sans être à l'école avec tout ce que ça peut impliquer.

## CONCLUSIONS, PROSPECTIVES ET RECOMMANDATIONS

---

Les objectifs du projet mené étaient de :

1. Soutenir le développement professionnel des éducatrices dans l'éveil à la lecture et à l'écriture et le développement global des enfants de 4 et 5 ans en milieu défavorisés montréalais;
2. Évaluer les impacts d'une approche d'éveil à la lecture et à l'écriture auprès des enfants de 4 et 5 ans en services de garde en milieu scolaire défavorisés montréalais;
3. Soutenir les parents dans l'accompagnement de leur enfant en matière d'éveil à la lecture et à l'écriture et de développement global en collaboration avec les organismes communautaires;

À la suite de l'expérimentation auprès des enfants, de l'accompagnement des éducatrices et des intervenants en milieu scolaire, il est possible d'avancer que ces objectifs ont été atteints.

Les résultats rendent compte d'avancées auprès des enfants qui semblent avoir développé des habiletés liées à ce qui a été spécifiquement travaillé dans chacun des groupes. Pour leur part, les éducatrices se disent mieux outillées et se sont réellement engagées dans une réflexion sur leur travail. Finalement, les parents qui ont participé aux ateliers offerts par les organismes communautaires ont évoqué des changements de pratique à la maison.

Forts de cette expérience, il reste tout de même du chemin à parcourir pour étendre les pratiques à l'ensemble des SGMS, ce qui sera encouragé par la diffusion des résultats, la mise en ligne des outils gratuitement et une offre de formation élargie aux intervenants de la communauté. Il reste également des progrès à faire dans la collaboration entre éducatrices et enseignantes au préscolaire. Si le présent projet a permis de mettre en place des activités complémentaires en parallèle, il serait intéressant, dans un deuxième temps, que la planification de ces activités soient réalisées dans un contexte de collaboration entre éducatrices et enseignantes.

Enfin, certaines conditions gagnantes étaient présentes pour assurer l'atteinte des objectifs formulé au départ : l'élaboration du projet s'est faite dans l'optique de répondre aux besoins repérés par les milieux ; du temps rémunéré était prévu pour permettre aux participants de s'engager dans le projet ; un accompagnement était prévu en fonction des besoins du milieu ; l'équipe de recherche, les participants et les organismes subventionnaires ont travaillé en étroite

[Texte]

collaboration pour que la démarche corresponde aux visées et des stratégies ont été pensées pour que les effets du projet se maintiennent dans le temps.

Quatre principales recommandations ressortent de l'analyse des résultats :

**1. Poursuivre les efforts d'intégration de l'éveil à la lecture et à l'écriture en SGMS**

Si les résultats n'ont pas montré d'effets significatifs selon les groupes d'exposition, les enfants exposés en SGMS sont toutefois plus engagés, meilleurs en compréhension et au plan des processus d'élaboration à la suite du projet. Ainsi, les résultats démontrent que le projet d'éveil à la lecture et à l'écriture mené dans les SGMS permet d'accompagner les enfants dans leur engagement en lecture, dans la mise en place d'une compréhension langagière nécessaire à l'apprentissage ultérieur en lecture.

**2. Poursuivre les efforts de collaboration entre les enseignantes du préscolaire et les éducatrices en SGMS**

Lorsque les enfants sont à l'école, ils sont soit avec les enseignantes ou les éducatrices en SGMS ce qui rend difficile la collaboration entre ces deux types de professionnels de l'éducation qui gravitent pourtant autour des mêmes enfants. Ainsi, des espaces de collaboration devraient être aménagés pour que les éducatrices et les enseignantes du préscolaires puissent planifier des projets communs en éveil à la lecture et à l'écriture, dans lesquels les responsabilités seraient partagées.

**3. Poursuivre les efforts de collaboration entre les organismes communautaires, les écoles et la famille**

Chaque école devrait être associée à un organisme communautaire de quartier avec lequel collaborer dans l'accompagnement des familles. Ces organismes pourraient venir en soutien aux enseignantes et aux éducatrices pour faire le pont entre l'école et la famille, pour mieux soutenir le transfert de pratiques en matière d'éveil dans les maisons. Si les résultats indiquent le souhait des organismes communautaires de s'impliquer dans l'éveil à la lecture et à l'écriture auprès des familles, de collaborer avec les écoles, il reste encore du chemin à parcourir pour mieux ancrer la collaboration dans les écoles. Dans l'organisation scolaire

actuelle, on se rend toutefois compte que les éducatrices sont souvent plus en contact avec les familles que les enseignantes et qu'elles peuvent alors jouer un rôle important dans la collaboration.

#### **4. Poursuivre les efforts de valorisation du travail de l'éducatrices en SGMS**

Les éducatrices en SGMS ont un lien privilégié avec les enfants et leurs parents. Elles constituent donc un pivot autour duquel pourrait s'articuler (et s'articule déjà dans certains cas) la continuité des pratiques dans la collaboration école-famille-communauté. Les résultats décrits dans ce rapport indiquent que les éducatrices peuvent jouer ce rôle pivot important. Appuyées par des mesures de développement professionnel et soutenues par la reconnaissance et la valorisation de leur rôle, elles constituent un potentiel actuellement sous-utilisé en matière d'accès à la réussite éducative de tous les enfants avec la participation effective de leur famille et de leur milieu. Elles peuvent devenir d'importantes agentes de changement au niveau du développement des compétences en littératie de la population, particulièrement celle qui cumule plusieurs facteurs de vulnérabilité.

## BIBLIOGRAPHIE

---

Archambault, D. (1997). *Les services de garde en milieu scolaire: enquête dans les commissions scolaires et dans les écoles primaires*. Québec, QC: ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

Association des services de garde en milieu scolaire du Québec (2013). *Mémoire concernant l'implantation des classes de maternelle 4 ans à temps plein en milieu défavorisé*. Longueuil, QC: ASGEMSQ.

Aubry, F. (2001). *En marche vers la reconnaissance: histoire des services de garde en milieu scolaire au Québec*. Montréal, QC: CSN/Services aux collectivités de l'UQAM.

Baillargeon, L. (1994). *La qualité en 10 dimensions: critères favorisant la qualité de vie en service de garde en milieu scolaire*. Longueuil, QC: ASGEMSQ.

Betsalel-Presser, R., White, D. R., Baillargeon, M. et Jacobs, E.V. (1998). *Services de garde en milieu scolaire et maternelle: sélection, qualité et continuité*. Sainte-Foy, QC: Centre de recherche et d'intervention sur la réussite scolaire.

Biémar, S., Dejean, K., et Donnay, J. (2008). Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens. *Recherche et formation*, 58(2), 71. Document téléaccessible à l'adresse < <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2008-2-page-71.htm> >

Bigras N. et Japel C. (2008) *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance : La définir, la comprendre, la soutenir*. Presses de l'Université du Québec.

Bethel, M. (2003). *Diversity. School, Family and Community Connections. Annual Synthesis*, Austin, TX : National Center for Family and Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.

Caron, P. (2016). *Le travail des éducatrices en garde scolaire*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Québec.

Chalifoux, A., Myre-Bisaillon, J. et Lapointe-Garant, M. (2014) Les habiletés en pré-lecture des élèves en milieux défavorisés à l'entrée à la maternelle. *Psychologie & Éducation*, 1. 39-58. <https://www.afpen.fr/Sommaire-de-la-revue-Psychologie,478.html>

Conseil supérieur de l'éducation. (2006). *Les services de garde en milieu scolaire : inscrire la qualité au cœur des priorités*. Avis au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport. QC : Bibliothèque nationale du Québec. Téléaccessible à l'adresse

[Texte]

<https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0452-01.pdf>

Conseil supérieur de l'éducation (2014). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. QC: Bibliothèque et archives nationales du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/Avis/50-0483.pdf> >

Desgagné, S. (2007). « Le défi de coproduction de savoir en recherche collaborative. Autour d'une démarche de reconstruction et d'analyse de récits de pratique enseignante », in M. Anadon (Dir.), *La recherche participative*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 89-121

Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.

Desrosiers, H., et Ducharme, A. (2006). « Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle », dans : *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, Québec, Institut de la statistique du Québec, vol. 4, fascicule 1.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

Étienne, L. S., Deubelbeiss, C. L. et Rousseau, A. (2015). *L'éthos du personnel éducateur des services de garde en milieu scolaire*, QC: Université Laval

Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of special needs education*, 23(2), 109-120.

Gouvernement du Québec (2017). Portail-Québec, Fil d'information, Québec. Document téléaccessible à l'adresse, <http://www.fil.information.gouv.qc.ca/Pages/Article.aspx?aiguillage=diffuseurs&listeDiff=376&type=1&idArticle=2506127699>

Japel, C. (2017). *Les maternelles 4 ans: la qualité de l'environnement éducatif et son apport à la préparation à l'école chez les enfants en milieux défavorisés*. Rapport de recherche, Fonds de recherche, société et culture, Québec. Document téléaccessible à l'adresse [http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS\\_JapelC\\_resume\\_maternelle-4ans.pdf/7570c5cb-7256-49ac-9402-56e18b829e22](http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/2801941/PRS_JapelC_resume_maternelle-4ans.pdf/7570c5cb-7256-49ac-9402-56e18b829e22)

- Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level. *School Community Journal*, 21(1), 9-18.
- Larivée, S. J., Terrisse, B. et Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34(2), 105-131.
- Larouche, H. (2000). *Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologie et reconstruit au moyen de récits de pratique*. Thèse de doctorat, Université Laval, Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018). *Site des Services de garde en milieu scolaire*. QC. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/services-de-garde/>>
- Mukamurera, J. et Uwamariya, A. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement: approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Musson, S. (1995). *Adult learning in school-age care: Child care worker as reflective practitioners*. Mémoire de maîtrise inédit, Université de Colombie-Britannique.
- Myre-Bisaillon, J. et Chalifoux, A. (accepté). Développement global des enfants de milieux défavorisés : accompagnement communautaire des pratiques parentales. *La revue internationale de l'éducation familiale*. France.
- Myre-Bisaillon, J. et Chalifoux, A. (2013). Les perceptions du personnel des services de garde en milieu scolaire défavorisé dans le cadre d'un projet d'éveil à la lecture et à l'écriture auprès d'élèves de maternelle. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 115.
- Myre-Bisaillon, J., Chalifoux, A., Lapointe-Garant, M., Dionne, C. & Rodrigue, A. (2014). Éveil à la lecture et à l'écriture dans les services de garde en milieu scolaire : engagement et ouverture face aux livres. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 125–147. <https://doi.org/10.7202/1030890ar>
- Puentes-Neuman, G., Cournoyer, M. et Martin, I. (2004). *On reconnaît l'arbre à ses fruits... La pertinence du concept de compétence parentale dans notre compréhension de la relation parent-enfant: Faut-il aussi veiller sur le verger?* Rapport de recherche. Trois-Rivières: Conseil de développement de la recherche sur la famille du Québec (CDRFQ)

- Roberts, J., Jurgens, J. et Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345-359.
- Roy, C., Baillargeon, M. et Larouche, H. (1999). La qualité des services de garde en milieu scolaire: relation avec la formation et l'expérience du personnel. *The Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(3), 207-221.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*, New York: Basic Books.
- Simard, M., Tremblay, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2013) Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle. Québec: Institut de la statistique du Québec. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/developpement-enfants-maternelle-2012.pdf>
- Société canadienne de pédiatrie. (2012). *En faisons-nous assez ? Un rapport de la situation des politiques publiques canadiennes et de la santé des enfants et des adolescents*. Ottawa, Canada [En ligne]. [http://www.cps.ca/advocacy/RapportSituation2012 .pdf](http://www.cps.ca/advocacy/RapportSituation2012.pdf)
- Tardif, M., Borgès C. et Malo, A. (2012). Introduction. Dans M. Tardif, C., Borgès et A., Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 7-17). Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Tardif, M. et LeVasseur, L. (2015). *La division du travail éducatif: Une perspective nord-américaine*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Thériault, J., & Lavoie, N. (2004). *L'éveil à la lecture et à l'écriture--: une responsabilité familiale et communautaire*. Éditions Logiques.
- Wagner, S. (2002). *Huit champs d'intervention pour améliorer l'alphabétisme des francophones*. Ottawa: Fédération canadienne pour l'alphabétisation en français.

## ANNEXE A. DEROULEMENT DE LA COLLECTE DES DONNEES

Dates	Activités menées auprès des éducatrices
<p>Mai-juin 2017</p> <p>Journées d'observation pré-projet</p> <p>3 écoles</p>	<p>Observations non-participantes sur le travail en SGMS auprès des enfants de 4 et de 5 ans.</p> <p>Plus précisément le regard est porté sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les situations de travail.</li> <li>• les tâches et l'activité en SGMS.</li> <li>• le rapport à la lecture, à l'expression orale et aux activités s'y rattachant.</li> </ul>
<p>5 octobre 2017</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation ÉLÉ-SGMS</li> <li>• Entretien de groupe</li> <li>• Grille de suivi animation des activités</li> </ul> <p>(1 c.p. école montréalaise ; 2 c.p. rattachées à CS ; 1 technicienne ; 8 éducatrices ; 2 professionnelles et 1 prof-chercheur équipe de recherche.)</p>	<p>Formation à l'approche ÉLÉ-SGMS donnée par la chercheure principale sur le projet d'ÉLÉ-SGMS.</p> <p>Entretien de groupe : Perceptions sur la formation et les contenus présentés.</p> <p>Questions sur les besoins des éducatrices en SGMS. Échanges sur le rôle et les mandats des ÉSGMS.</p> <p>Présentation des deux thèmes à animer au cours des prochains mois</p> <p>Remise d'une grille à compléter à la suite de l'animation les activités d'ÉLÉ-SGMS</p>
<p>Fin octobre au début novembre</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevues téléphoniques <ul style="list-style-type: none"> <li>○ 8 éducatrices</li> </ul> </li> </ul>	<p>Entrevues au sujet de l'animation des activités ; impression générale lors de l'animation, vécu de l'éducatrice à travers l'animation, modifications aux activités, effets sur les enfants, intérêts des enfants pour ces activités, etc. Rétrospective du vendredi.</p>
<p>7 décembre 2017</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entretien de groupe</li> </ul>	<p>Entretien de groupe sur l'animation des premiers thèmes, ce qui est différent, ce qui</p>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formation ÉLÉ-SGMS</li> <li>• Séminaire de développement professionnel</li> </ul> <p>(1 c.p. école montréalaise, 1 c.p. CS, 8 éducatrices, 1 éducateur commun. (autre présence comm. à valider), 2 professionnelles et cher.-principal équipe de recherche.)</p>	<p>est adapté, ce qui l'est moins, la perception des enfants, etc.</p> <p>Séminaire (à partir de sous-échelles de la grille d'évaluation, questionnaire sur l'intégration des familles dans la démarche)</p> <p>Formation en vue de l'animation des thèmes.</p>
<p>15 février 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Séminaire de développement professionnel</li> <li>• Formation ÉLÉ-SGMS</li> </ul> <p>(1c.p. école montréalaise, 1 c.p. CS, 1 professionnelle réseau Mtl, 8 éducatrices, 1 éducateur commun., 2 professionnelles et 1 prof-chercheur équipe de recherche.)</p>	<p>Séminaire sur la description par les éducatrices de ce qu'est le travail d'une éducatrice en SGMS, sur les qualités que doit avoir une éducatrice, sur les connaissances sur lesquelles reposent la pratique.</p> <p>Formation en vue de l'animation des thèmes.</p> <p>Réflexion personnelle à compléter par écrit pour la prochaine rencontre.</p>
<p>Mars 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevues téléphoniques</li> <li>• Observations participantes</li> </ul>	<p>Entrevues téléphoniques portant sur la réflexion personnelle au sujet du travail au quotidien et des défis.</p> <p>Observations participantes visant une meilleure compréhension du travail quotidien des éducatrices en SGMS.</p>
<p>5 avril 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Séminaire</li> <li>• Formation ÉLÉ-SGMS</li> </ul> <p>(1c.p. école montréalaise, 1 c.p. CS, 1 professionnelle réseau Mtl, 8 éducatrices, 1 éducateur commun., 2 professionnelles et cher.-principal équipe de recherche.)</p>	<p>Séminaire sur le rapport de l'éducatrice à l'école, comment c'était quand elles y étaient, quelles différences avec le contexte actuel, quelle incidence leur expérience personnelle, à l'école, avec leurs parents, comme parents, cela a-t-il sur leur pratique actuelle, etc.</p> <p>Échelle de qualité des SGMS, exercices : se situer dans l'échelle à propos des interactions</p>

	<p>et communication personnel-enfant, la discipline et les styles éducatifs.</p> <p>Formation pour l'animation des deux prochains thèmes.</p> <p>Réflexion personnelle à compléter pour la prochaine rencontre.</p>
<p>31 mai 2018</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bilan projet SGMS et COMM.</li> </ul> <p>(1c.p. école montréalaise, 1 c.p. CS, 1 professionnelle réseau Mtl, 8 éducatrices, 1 éducateur commun., 2 professionnelles et 1 prof-chercheur équipe de recherche.)</p>	<p>Présentation de groupe portant sur le bilan du projet et échanges animés.</p>