

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

Julie Myre-Bisaillon
Université de Sherbrooke

Annie Chalifoux
Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article porte sur les perceptions des éducatrices et des responsables des services de garde scolaire situés dans des écoles en milieu défavorisé. Nous nous intéressons précisément à leur expérience lors de l'animation d'un programme d'éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ) auprès d'élèves de maternelle. L'objectif du projet de recherche consiste à documenter les perceptions et à décrire les effets du programme sur les pratiques professionnelles de ce personnel. À la lumière de l'analyse des données qualitatives, des résultats émergent. Parmi ceux-ci on découvre que la participation au projet a accru le sentiment de valorisation des participantes qui ont intégré de nouveaux apprentissages dans leur pratique. Le présent article suggère également des pistes de réflexion visant à favoriser la formation du personnel des services de garde en milieu scolaire.

Abstract

This paper presents educators' and administrators' perceptions of their experience in leading a writing and reading discovery program (Éveil à la lecture et à l'écriture, ÉLÉ) with kindergarten-aged children, in disadvantaged communities' within-school childcare services. Furthermore, the program's impact on educators' and administrators' professional development has been explored with qualitative data. The results indicate that participation in this ÉLÉ program has augmented self-efficacy among educators and administrators who integrated new knowledge in their practice. Emerging from this research are suggestions aiming to improve those professionals' training.

Introduction

Né de la préoccupation de rejoindre les enfants de milieux défavorisés et d'accroître leur stimulation en termes d'éveil à la lecture et l'écriture (ÉLÉ), le projet de recherche-action dans les services de garde en milieu scolaire (projet ÉLÉ-SGMS)¹ prend forme à la suite des résultats de l'évaluation des impacts du Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture (Myre-Bisaillon et al., 2007). Le projet ÉLÉ-SGMS consiste à élaborer un programme visant à développer des habiletés relatives à l'entrée dans la lecture et l'écriture chez des enfants d'âge préscolaire (4 à 5 ans) dans les services de garde en milieu scolaire (SGMS) défavorisé. Si le projet, plus vaste, s'intéresse également à l'effet de ce programme sur les enfants, le présent article vise plutôt à documenter l'expérience vécue par le personnel des SGMS à travers l'animation du programme.

Problématique

L'une des grandes institutions sociales, soit la famille, a connu d'importantes transformations ces dernières décennies. Cela est particulièrement vrai quant à la responsabilité de prendre soin des jeunes enfants qui ne relève plus essentiellement de la mère. Celle-ci a intégré de façon croissante le marché du travail, assurant ainsi un revenu supplémentaire au ménage et répondant également aux besoins de main-d'œuvre de l'économie. Cette transformation sociale, aujourd'hui bien ancrée dans les pratiques, semble là pour demeurer. Elle a ouvert la voie à de nouveaux mécanismes assurant la prise en charge des enfants tels que les services de garde.

Développement des SGMS

Aujourd'hui, dans le système scolaire, les services de garde jouent un rôle clé : ils permettent de concilier l'horaire de classe des enfants avec celui du travail des parents. La popularité de ce service a connu un essor important au milieu des années 90, alors que « [...] l'ensemble des régions du Québec a vu son nombre de services de garde en milieu scolaire augmenter, [avec] un taux de croissance de 177 % entre 1997-1998 et

1 Projet financé par le Programme de partenariats pour le développement social du gouvernement du Canada.

2004-2005 pour la couronne périphérique (Abitibi-Témiscamingue, Nord-du-Québec, Saguenay-Lac-Saint-Jean, Côte-Nord, Bas-Saint-Laurent, Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine) » (Giguère & Desrosiers, 2010, p. 12).

En 2006, le Conseil supérieur de l'éducation constatait que, pour certains enfants, le nombre d'heures de fréquentation des services de garde scolaire était équivalent à celui passé en classe (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2006). Les données tirées de l'étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ, 1998-2010), permettent d'établir la moyenne d'heures passées en service de garde, à environ 14 heures par semaine à la maternelle, et à plus de 15 heures par semaine (Giguère & Desrosiers, 2010).

Face à la demande toujours grandissante pour la garde scolaire, les commissions scolaires ont peiné et peinent encore à recruter du personnel qualifié : sur 8000 éducateurs sondés dans 55 commissions scolaires, 59 % n'avaient pas de formation liée à l'emploi (CSE, 2006). Pourtant, les éducatrices et éducateurs qui y travaillent n'ont pas seulement un mandat de garde. 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 (Gouvernement du Québec, 2012).

Cependant, le CSE (2006) constate que « [...], la fonction éducative complémentaire du service de garde n'est pas toujours actualisée dans les pratiques concrètes » (p.45). Enfin, en accord avec le Rapport du Vérificateur général du Québec (2001), le CSE (2006) soulève qu'en dépit de l'amélioration de l'accessibilité des services de garde scolaire, la qualité de ces services est jugée très variable au Québec.

ÉLÉ et maternelle

Deux prémisses sont à l'origine de cette recherche : (1) Le personnel des SGMS passe un nombre important d'heures en présence des élèves dans un contexte autre que celui de la classe, et (2) ces heures passées au service de garde peuvent donc être employées au bénéfice d'activités éducatives qui favoriseront le développement des élèves.

Les questions entourant la préparation des enfants lors de leur entrée à l'école sont aujourd'hui bien documentées. L'ÉLDEQ montre que, à l'âge de 5 ans, environ un enfant sur six présente un retard relatif sur le plan du vocabulaire et, par conséquent, s'expose à rencontrer des difficultés lors de son parcours scolaire (Desrosiers & Ducharme, 2006). Par ailleurs, dans le système scolaire actuel, l'enfant dispose d'une année, soit la première année de sa scolarisation, pour devenir autonome en lecture devant les nouveaux mots qu'il rencontre (Aubry, Giasson, & Saint-Laurent, 2000). Enfin, on sait que le développement des compétences en lecture/écriture n'est pas exclusif à la classe, mais s'inscrit en continuité avec les pratiques dans les différents milieux de vie dans lequel l'enfant évolue. Pour Ferreiro (2000), « Ils [les enfants] n'attendent jamais d'avoir 6 ans et une maîtresse devant eux pour commencer à apprendre. » (p. 199). En ce sens, les SGMS représentent un riche potentiel pour favoriser le développement d'habiletés d'ÉLÉ des élèves de maternelle.

L'enfant d'âge préscolaire développe des habiletés relatives à l'entrée dans l'écrit; développement que l'on nomme éveil à la lecture et à l'écriture (ÉLÉ). Le concept d'éveil à l'écrit développé par Giasson (1995) fait référence aux acquisitions en lecture et en écriture (connaissances, habiletés et attitudes) que l'enfant réalise sans enseignement formel et avant de lire de manière conventionnelle. Dans le même sens, l'ÉLÉ est défini dans le cadre de cette recherche en tant qu'habiletés composées de connaissances liées aux conventions régissant l'écrit, à celles liées au récit narratif, à la connaissance du nom et du son des lettres et de leur association, au vocabulaire ainsi qu'à la lecture émergente en contexte familial (reconnaissance de mots et rappel de textes connus).

Milieux défavorisés

En 1966, Durkin a initié un champ de recherche à partir d'une étude visant à comprendre pourquoi certains enfants présentaient des habiletés en lecture-écriture avant même leur entrée dans l'enseignement formel (Durkin, 1966). Pour leur part, Burns, Espinosa, et Snow (2003) constatent l'inégalité des contacts avec l'écrit des enfants de milieux défavorisés, comparativement à leurs pairs provenant de milieux plus aisés. Pour Japel, Vuattoux, Dion, et Simmons (2009), l'inégalité entre les enfants de différents milieux, quant à l'étendue et à la richesse de leur vocabulaire, est alarmante.

Jacques et Baillargeon (1997) se sont intéressées aux pratiques éducatives appropriées pour contrer les facteurs de risque auxquels sont doublement exposés – à la maison et en service de garde – les enfants de milieux défavorisés. Elles rapportent que des facteurs de risque présents dans les familles, tels que le manque de stimulation des enfants, le déséquilibre du pouvoir, les pratiques éducatives plus autoritaires, l'attitude négative à l'égard du rôle parental, etc., peuvent également être repérés dans les milieux de garde.

S'il est vrai que les facteurs de risque identifiés précédemment dans les milieux défavorisés caractérisent le milieu familial et parfois aussi l'environnement de garde de l'enfant, on pourrait avancer qu'il en est de même pour l'ÉLÉ dans les SGMS. Les activités de stimulation en matière d'ÉLÉ, peu présentes à la maison, risquent de l'être dans les SGMS. En outillant le personnel via une formation et un accompagnement spécifiques à l'animation d'activités d'ÉLÉ, il serait possible d'exposer les enfants de maternelle, dans les SGMS des écoles en milieu défavorisé, aux activités d'ÉLÉ.

Formation du personnel des SGMS

Dans le but de favoriser l'ÉLÉ chez les enfants d'âge maternelle lors des activités du SGMS, la question de la formation de son personnel s'est avérée centrale. D'ailleurs, les ouvrages consultés sur la formation du personnel des services de garde préscolaire (Bigras et al., 2010; Japel et al., 2009; Japel & Manningham, 2007; Larouche, 2005; Weitzman, 2000) font consensus : la formation spécifique des éducateurs est directement en lien avec la qualité de l'environnement des services de garde. Certains ouvrages se sont intéressés précisément aux interventions en matière d'apprentissages sociaux ou langagiers auprès des enfants d'âge préscolaire. À ce sujet, deux récentes recherches-action ont retenu notre attention.

Visant à faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque, Japel et al. (2009) ont formé des éducatrices et des éducateurs de centres de la petite enfance (CPE) ainsi que des enseignantes afin qu'ils expérimentent le matériel conçu à cet effet auprès des enfants. Parmi les conclusions du projet de recherche, les auteurs notent que l'utilisation des outils proposés incite le personnel à faire preuve d'une plus grande sensibilité face aux besoins d'apprentissage de vocabulaire des enfants en milieux défavorisés.

Le deuxième projet poursuivant des objectifs semblables a été développé par des orthophonistes du Centre Hanen de Toronto (Weitzman, 2000). Ce centre, aujourd'hui

bien connu, vise notamment à former des éducatrices et des éducateurs dans leur milieu de travail pour faciliter le développement des compétences sociales ainsi que celles du langage oral et écrit auprès des enfants d'âge préscolaire. Le programme Hanen s'établit sur les besoins de stimulation des enfants qui risquent de développer un retard en lecture et en écriture. Il table sur l'importance d'assurer la formation de façon continue dans le milieu de travail des éducateurs en expliquant « [...] qu'un système cohérent et continu de formation interne et de développement professionnel a été identifié comme étant l'une des caractéristiques principales d'efficacité des programmes de petite enfance » (Weitzman, 2000, p. 89).

Un domaine de recherche négligé

Sur le plan de la littérature scientifique, contrairement à la recherche sur la qualité de l'environnement (physique, social, et éducatif) des services de garde avant l'entrée à l'école (voir notamment, Bigras & Japel, 2007; Bigras, Lemay, & Tremblay 2012; Institut de la statistique du Québec, 2004; Manningham, 2008), les études au sujet des SGMS sont peu abondantes. Giguère et Desrosiers (2010) concluaient la section sur Le portrait et les effets de la fréquentation des SGMS (6 à 8 ans), en ce sens, « Sur le plan de la recherche, les services de garde en milieu scolaire ont été négligés » (p.16). Dans les années 1990, les travaux de Baillargeon, Joncas et leurs collègues, ont permis de documenter la situation des SGMS (voir notamment, White, Mill, Jacobs, & Baillargeon, 1999). En 1993, l'article de Baillargeon, Betsalel-Presser, Joncas et Larouche révélait notamment le manque d'harmonisation entre l'offre de services en classe et celle dans les SGMS. Quelques années plus tard, Larouche (2000) s'intéressait, dans le cadre de son projet d'études doctorales, aux besoins de formation d'un groupe d'éducatrices inscrites à un cours universitaire. Elle publie ensuite deux articles : l'un sur la formation continue pour le personnel des SGMS (1999) et l'autre présentant une perspective théorique du développement professionnel des praticiennes en questionnant le processus de construction du savoir (Larouche, 2005).

Question de recherche

À la lumière des éléments présentés ci-haut, la pertinence d'expérimenter et d'évaluer un programme d'ÉLÉ-SGMS, en milieu défavorisé, se résume ici en trois points :

(1) D'abord, plusieurs études montrent que les enfants de cinq ans issus de milieux défavorisés ont grandement besoin de stimulations en matière d'ÉLÉ avant leur entrée dans la scolarisation formelle. Ce constat est directement en lien avec l'objectif plus vaste du projet de recherche, soit celui de mesurer l'effet du programme d'ÉLÉ sur le développement des habiletés en prélecture et pré-écriture des élèves en milieu défavorisé. (2) Par ailleurs, les SGMS accueillent un grand nombre d'élèves de maternelle et le personnel qualifié ne suffit pas à cette demande. La qualité des services offerts est aussi jugée variable, alors que le mandat officiel des SGMS se veut complémentaire au projet éducatif de l'école. (3) Malgré ces divers constats, encore trop peu de données empiriques sont disponibles pour informer les SGMS et guider la pratique quotidienne des éducatrices et des éducateurs.

Dans ce cadre, la question de recherche suivante se pose : quels sont les impacts de la participation au programme d'ÉLÉ-SGMS, auprès d'élèves à la maternelle en milieu défavorisé, sur le personnel des SGMS ainsi que sur leur pratique, suite à une formation et un accompagnement ?

Objectifs de recherche

Pour répondre à la question de recherche, les objectifs suivants ont émergé : (1) documenter les perceptions des éducatrices² et des responsables dans le cadre de l'expérimentation du programme ÉLÉ-SGMS à la maternelle, suite à une formation, et (2) décrire les effets de ce programme sur les pratiques professionnelles de ces dernières.

Démarche méthodologique

Pour bien situer la démarche choisie, il est important de préciser que le projet de recherche vise avant tout un processus de transformation de la réalité, c'est-à-dire offrir une formation pour permettre l'animation d'activités d'ÉLÉ dans les SGMS. La recherche-action-formation menée se base sur la participation d'acteurs sociaux, soit les éducatrices et les responsables, et se caractérise, comme plusieurs autres recherches

2 Étant donné que 97 % des participants à l'étude sont des femmes, le terme *éducatrices* les désignera à partir de ce point dans le texte.

contemporaines en éducation, « [...] par la résolution d'un problème concret vécu dans une situation pédagogique réelle dans le but d'y apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y prennent part et d'améliorer les connaissances sur cette situation » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p.188).

Pour ce faire, la position du chercheur à l'égard des acteurs visés par la recherche s'inscrit dans une dynamique de compréhension du contexte et de la réalité vécue par le personnel des SGMS et de collaboration avec ce dernier. Le choix d'une approche avec les éducatrices et les responsables des SGMS plutôt que sur ces dernières favorise un contexte d'échange dans lequel la plupart d'entre elles feront part de leurs observations de façon spontanée et naturelle.

Enfin, le projet s'inscrit dans le courant de recherche qualitative/interprétative tel que défini par Savoie-Zajc (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, chapitre 6). Qualitative, car les informations recueillies auprès du personnel des SGMS à travers l'expérimentation du programme permettent de comprendre les expériences vécues et d'en interpréter le sens. Afin d'explorer le plus de facettes possible du phénomène étudié et faire ressortir des perspectives diverses, la triangulation à partir de plusieurs modes de collecte des données, soit une méthodologie mixte, s'est avérée la plus appropriée.

Méthodologie

Participants

La sélection des services de garde s'est effectuée à partir de trois critères. Premièrement, les SGMS éloignés des grands centres urbains du Québec ont été ciblés dans ces régions : Nord-du-Québec, Côte-Nord, Outaouais, Gaspésie-Îles-de-la-Madeleine et Abitibi-Témiscamingue. Ces régions ont connu une importante croissance du nombre de SGMS ces dernières années, la demande en personnel qualifié est donc accrue et celui en poste pourra bénéficier de la formation offerte dans le cadre du programme. De plus, ces régions sont caractérisées par un haut taux de ruralité et de défavorisation (CSE, 2009). Deuxièmement, la sélection des SGMS des écoles en milieux défavorisés (IMSE 9-10) a constitué le deuxième critère d'échantillonnage, car les activités d'ÉLÉ dans ces milieux répondent à un important besoin de stimulation pour les enfants en âge de fréquenter la maternelle. Troisièmement, afin de minimiser les déplacements de l'équipe de recherche

dans chaque région, la participation de quatre écoles par commission scolaire a été visée et les SGMS avec des bassins d'élèves de maternelle supérieurs à 10 enfants par groupe³ a également servi à déterminer les écoles ciblées.

Sur les 22 écoles ayant participé au projet, un service de garde a cessé d'expérimenter le programme d'ÉLÉ, tandis qu'un autre a réduit l'animation des activités. Dans le premier cas, l'organisation du SGMS ne permettait pas l'animation d'activités d'ÉLÉ, dû au manque de temps en présence des élèves de maternelle. Dans le deuxième cas, l'incapacité de plusieurs élèves à fonctionner en groupe a été identifiée comme une limite. Pour ce SGMS, les activités d'ÉLÉ ont été animées partiellement : fréquemment interrompues, car les éducatrices devaient assurer la discipline dans le groupe.

Les éducatrices et responsables

Les résultats présentés dans cet article portent sur un échantillon de 44 éducatrices et responsables travaillant auprès de plus de 488 élèves de maternelle, dans 22 écoles, situées dans les 4 régions mentionnées précédemment. La fonction occupée par ces dernières est soit celle d'éducatrice ($n = 27$), soit de responsable de SGMS animant le programme ($n = 9$), ou soit, responsable sans animation auprès des enfants ($n = 8$). Sur les 44 éducatrices et responsables ayant participé au programme, 5 étaient absentes lors de la formation ou lors de l'entrevue téléphonique et sont donc exclues des résultats.

Niveau de scolarité

L'information concernant le niveau de scolarité des éducatrices et des responsables ayant participé au présent projet de recherche a été recueillie lors de premières entrevues téléphoniques ($n = 42$, 1 éducatrice et 1 responsable n'étaient pas en poste lors de la première entrevue téléphonique au cours de laquelle cette information a été recueillie). Tel que présenté dans la Figure 1, on constate que 31 éducatrices et responsables ont une formation de niveau collégial, ce qui représente près de 74 % de la population d'enquête (38,1 %

3 En Gaspésie moins de 10 enfants fréquentaient certains services de garde alors un plus grand nombre d'école a été regroupé. Par contre, la région du Nord-du-Québec n'a pas été intégrée à l'expérimentation, car le nombre d'enfants par SGMS était inférieur à 10 et la distance géographique séparant les SGMS entre eux était trop importante pour les regrouper.

AEC et 35,7 % DEC). En revanche, sept éducatrices, soit 16 % des répondantes n'ont pas complété leur formation secondaire et quatre répondantes, soit 9 % ont complété un diplôme universitaire.

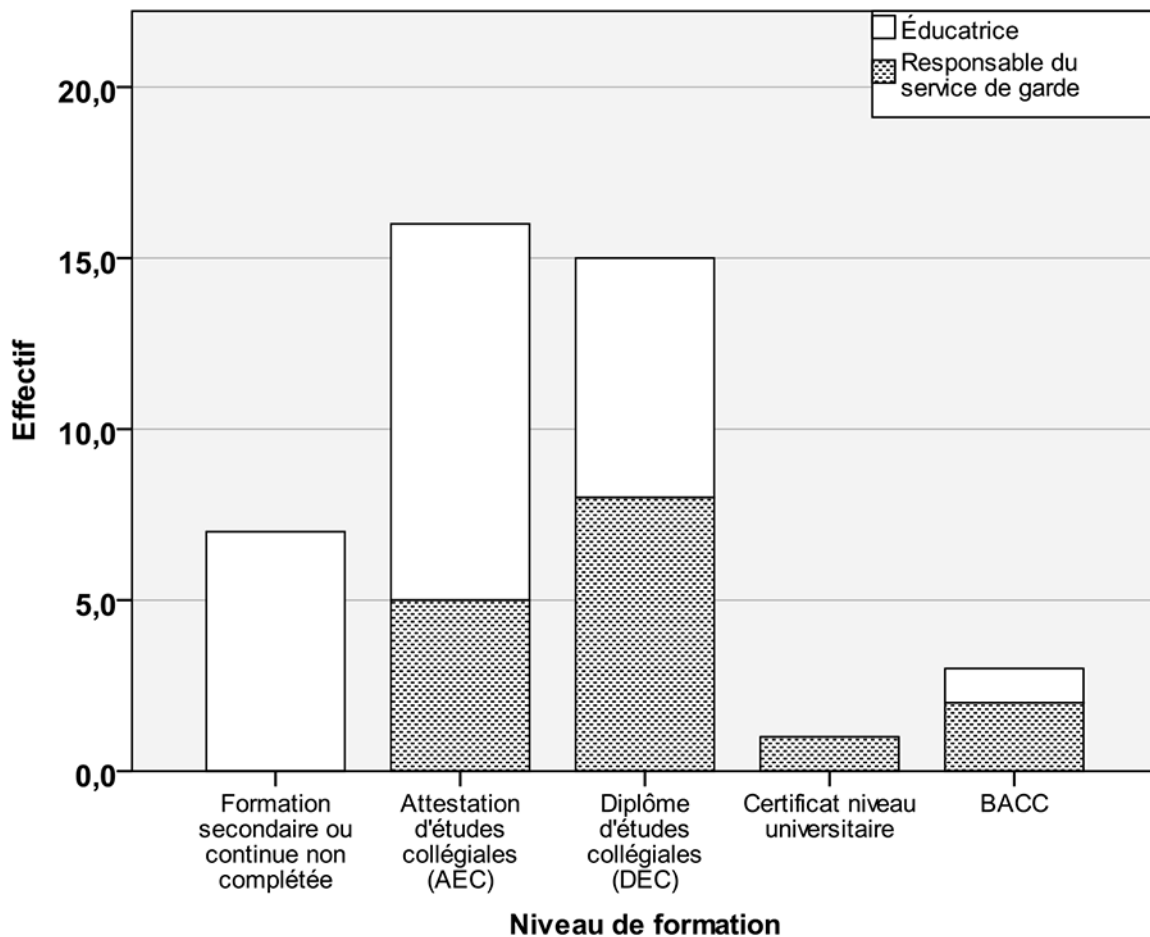


Figure 1 : Niveau de scolarité des éducatrices et des responsables participantes

Déroulement et instrumentation

Le projet a d'abord été présenté à une personne responsable des services éducatifs dans chaque commission scolaire dont les écoles correspondaient aux critères d'échantillonnage. Par la suite, avec l'accord de cette personne, les directions d'école ont été contactées par un membre de l'équipe de recherche et leur participation au projet a été

sollicitée. Toutes ont accepté et les différents SGMS ont été regroupés par région afin de faciliter les moments de rencontre avec l'équipe de recherche.

Les données ont été recueillies à l'aide de trois types d'outils présentés dans le tableau 1. On y retrouve la chronologie des différentes collectes de données et formations, échelonnées sur deux années scolaires, dans les quatre différentes régions du Québec.

Tableau 1: Récapitulatif des moments de collecte des données

Outils Régions	Questionnaire technique	1^{res} Rencontres de groupe	2^{es} Rencontres de groupe Formation et remise du matériel	1^{res} Entrevues téléphoniques	2^{es} Entrevues téléphoniques	3^{es} Rencontres de groupe Fin d'année
Gaspésie & Côte-Nord	Printemps 2010	Printemps 2010	Septembre 2010	Déc. 2010 et janvier 2011	Mai 2011	Mai et juin 2011
Abitibi & Outaouais	Printemps 2011	Printemps 2011	Septembre 2011	Déc. 2011 et janvier 2012	Mai 2012	Mai et juin 2012

[Note: I suggest a small change to the layout of the table to make it easier to read:]

Outils	Gaspésie et Côte-Nord	Abitibi et Outaouais
Questionnaire technique	Printemps 2010	Printemps 2011
1^{res} Rencontres de groupe	Printemps 2010	Printemps 2011
2^{es} Rencontres de groupe Formation et remise du matériel	Septembre 2010	Septembre 2011
1^{res} Entrevues téléphoniques	Déc. 2010 et janvier 2011	Déc. 2011 et janvier 2012
2^{es} Entrevues téléphoniques	Mai 2011	Mai 2012
3^{es} Rencontres de groupe Fin d'année	Mai et juin 2011	Mai et juin 2012

Le questionnaire administré par courrier électronique à un représentant de chaque SGMS a été recueilli avant le début des premières rencontres. Les informations

suivantes ont été recueillies : locaux et matériel disponibles, taille et composition des groupes, horaire, temps alloué à la planification et aux rencontres, budget pour l'achat de livres et de jeux.

Les membres des SGMS participants ont été invités à une première rencontre portant sur la présentation du projet de recherche. Chaque SGMS était représenté par un, deux ou trois membres. Le canevas utilisé pour les premières rencontres de groupe a été divisé en quatre sections. En premier, les participantes étaient invitées à décrire une journée type au service de garde avec les enfants d'âge maternelle. Le deuxième et le troisième volet de la rencontre portaient sur les activités de lecture et d'écriture proprement dites, leur description, la durée, la fréquence, l'ambiance et l'intérêt des enfants. Le quatrième volet avait trait à la présentation du programme ainsi qu'à la perception des participantes quant à leur rôle dans les premiers apprentissages, leurs habitudes en lecture et leurs impressions face au programme présenté.

Tel qu'indiqué dans le tableau 1, une deuxième rencontre de groupe a eu lieu au début de l'année scolaire. L'objectif était d'offrir une formation de trois heures portant sur l'animation du programme ÉLÉ-SGMS. Précisons ici que le programme s'articule autour de livres choisis, regroupés en 18 thèmes. Chaque thème est exploité sur deux semaines. Il a été conçu pour s'intégrer aux autres activités déjà existantes dans les SGMS ainsi qu'aux différents contextes de ceux-ci. Tel que présenté dans l'Exemple de répartition des activités, le programme prévoit des activités types animées fréquemment afin de favoriser le développement d'habiletés particulières d'ÉLÉ chez les enfants.

Tableau 2 : Exemple de répartition des activités

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Matin	Coin lecture		Coin lecture		
Midi	Activité de vocabulaire 5 min.	Pause animée 5-10 min.	Chanson ou comptine 5 min.		Activité extérieure ou en gymnase
Soir	Animation d'un livre par l'éducatrice 15-20 min.	Coin lecture	Pause animée 5-10 min.	Coin lecture	

Cette deuxième rencontre a également permis de remettre le matériel—DVD avec capsules vidéo explicatives, fiches d'activités par thèmes, dépliants informatifs, calendrier de planification et livres pour animer les activités—aux éducatrices et aux responsables des groupes expérimentaux.

Par la suite, deux entrevues téléphoniques ont été menées auprès de l'ensemble des éducatrices et des responsables ayant participé à l'expérimentation du programme. La grille d'entrevue composée majoritairement de questions avec choix de réponses a été utilisée lors des deux entrevues. Les informations recueillies à l'aide de cette grille étaient regroupées sous trois sections : la perception des éducatrices face à l'animation des activités du programme, leur perception quant à la participation des enfants et celle liée aux ressources fournies pour animer le programme. Enfin, des questions de fermeture ont permis de recueillir des commentaires sur les difficultés particulières rencontrées ainsi que sur les améliorations pouvant être apportées au programme.

Des entrevues de groupe ont été réalisées dans chaque région à la fin de l'année d'expérimentation pour les participantes ayant animé le programme. L'objectif de cette dernière rencontre était de recueillir les perceptions de ce personnel face à l'expérience vécue lors de l'animation du programme ÉLÉ-SGMS. Pour ce faire, le canevas d'entrevue comprenait quatre sections. La première portait sur l'appréciation générale du programme et la deuxième sur l'expérience d'animation. La troisième référait à la réponse des enfants lors d'activités d'ÉLÉ ainsi qu'à la perception des effets du programme sur ces derniers. La quatrième regroupait les questions quant à la poursuite de l'animation du programme par les éducatrices et responsables au-delà de l'année d'expérimentation.

Analyses effectuées

Les rencontres de groupe ont été filmées et les informations transcrites intégralement (logiciel de transcription DSS player standard). Par la suite, ces informations ont été codées avec le logiciel NVivo 8. Des catégories déterminées a priori, selon les sections du canevas des rencontres de groupe, et certaines créées a posteriori en fonction d'informations non prévues, mais ayant fait l'objet d'échanges dans différentes rencontres, ont permis de regrouper les éléments, selon le sens donné dans le contexte des échanges.

Les réponses recueillies lors des entrevues téléphoniques ont été notées sur les questionnaires et codées à l'aide du logiciel Nvivo 8 et SPSS Statistics 19. Même si la

grande majorité des informations recueillies étaient de nature qualitative, car les questions ouvertes engageaient des réponses libres, certaines questions munies de réponses prédéterminées, parmi lesquelles les participantes devaient faire un choix, ont permis d'obtenir des statistiques descriptives.

Résultats

Données préliminaires : organisation des SGMS

Les données préliminaires recueillies à l'aide du questionnaire révèlent des différences entre les SGMS. Ils n'ont pas les mêmes horaires : l'organisation du temps de classe et celui du SGMS est très variable d'une école à l'autre. Dans certaines écoles l'espace est restreint, parfois aucun local n'est réservé aux SGMS. Le temps de planification hebdomadaire varie d'un SGMS à l'autre : passant de quinze minutes à cinq heures. Il est fréquent que les élèves de maternelle soient regroupés avec ceux des autres niveaux d'enseignement. La non-homogénéité quant à l'organisation des SGMS a posé dès lors un grand défi pour cette recherche-action, soit celui de présenter un programme d'ÉLÉ pouvant être expérimenté dans ces différents contextes.

Perceptions à la suite de la présentation du programme

Les rencontres de groupe tenues dans chaque région avant l'expérimentation du programme permettent de faire deux constats.

Premièrement, malgré la grande variété d'activités qui ont lieu dans les SGMS participants, très peu d'activités sont animées autour du livre. D'ailleurs, certaines éducatrices ont clairement indiqué leur inconfort face à la lecture, « J'leu lis jamais de livre... ben j'ai jamais aimé ça la lecture. » (éducatrice 08-02). Dans une rencontre, les éducatrices acquiesçaient devant les propos d'une responsable qui affirmait que le livre n'est pas intégré dans leur mission « Pas comme le fait d'aller à l'extérieur pour que les enfants dépensent leur énergie. » (responsable 11-06).

Deuxièmement, lors de chaque entrevue de groupe, les éducatrices et responsables se sont montrées étonnées qu'un programme soit conçu spécifiquement pour les SGMS, et que du matériel leur soit donné. De plus, elles ont demandé, et cela, dans toutes les

régions, si les enseignantes aussi recevaient cette formation. Pour certaines éducatrices et responsables, le regard de l'enseignant sur leur travail est une corde sensible. Une éducatrice indiquait : « J'pense que ça va nous valoriser en tant que service de garde parce que souvent on... on n'est peut-être pas mis à notre valeur non plus là. Fait que là, ils vont peut-être dire que oui, on fait des bonnes choses aussi là » (responsable 11-06). De nombreux échanges ont porté sur le fait que les SGMS sont peu intégrés dans les écoles et perçus par plusieurs pairs comme une entité à part. En ce sens, tel que nous le verrons dans la prochaine section, la question du sentiment d'être valorisé, ou non, dans l'exercice du métier d'éducatrice, s'est révélée omniprésente dans les échanges.

Formation et animation des activités

La formation offerte aux éducatrices et responsables dans le cadre de ce projet de recherche a été bien reçue par ces dernières. En effet, lors de la première entrevue téléphonique, 36 des 39 (92 %) éducatrices et responsables ayant participé à la formation en début d'année scolaire ont indiqué que la formation leur a été utile et qu'elle a eu des effets positifs sur leur pratique professionnelle et personnelle en matière d'ÉLÉ. En ce sens, 80 % des participantes ont fait des commentaires témoignant d'une forte appréciation de leur rôle à travers l'animation du programme. « Un beau défi comme éducatrice » (éducatrice 09-02), « Ça m'a fait comprendre que l'apprentissage de la lecture est importante » (éducatrice 09-07), « J'ai aimé ça. En tant qu'éducatrice, j'ai pu m'épanouir, voir les yeux des enfants. » (éducatrice 08-12), « J'ai appris à aimer la lecture, à raconter aux enfants. Je vais à la bibliothèque avec ma fille ! (rires) » (éducatrice 11-05), « Au début, j'étais gênée. On commence à avoir le goût de la lecture. Moins de discipline à faire et plus de plaisir. » (éducatrice 11-02), « Très positif, les éducatrices grandissent à travers ce projet » (responsable 07-01), etc. Ces derniers extraits font référence à une progression de l'intérêt des éducatrices et des responsables face aux activités d'ÉLÉ au cours de l'expérimentation du programme. En plus de ces éléments liés au développement d'habiletés dans l'animation d'activités d'ÉLÉ et de la perception de l'importance de leur rôle dans l'accompagnement des enfants, elles ont aussi remarqué les progrès faits par les enfants ou leur intérêt croissant pour les activités proposées. Ajoutons aussi qu'une notion prime dans le discours des participantes, soit celle de plaisir : « c'est plaisant » (éducatrice 09-03) « c'est agréable, on

essaie de le faire avec eux! » « J'adore ça! » (responsable 11-09) « Ça va très bien, j'aime l'animer! » (éducatrice 09-06), etc.

L'analyse de ces résultats démontre que les répondantes ont, d'une part, apprécié le programme, car celui-ci leur a permis de bonifier les activités animées durant les heures de service de garde. De plus, elles en retirent un sentiment d'accomplissement et éprouvent du plaisir dans leur pratique quotidienne.

On note, à travers les éléments de sens regroupés, qu'un grand nombre de commentaires portent sur les apprentissages qu'elles ont faits. Certaines ont parlé d'apprentissages pratiques, liés notamment à la façon d'utiliser le matériel, tels que le fait de changer la voix lors de la lecture d'un livre, ou de laisser les enfants bouger durant l'histoire, ou encore d'organiser des activités par thème. D'autres commentaires font référence à des apprentissages plus fondamentaux, liés aux valeurs des éducatrices, à la prise de conscience des effets de leurs interactions sur le développement des enfants. « Être à l'écoute des jeunes » (responsable 07-05) « Les avantages de s'intéresser tôt à la lecture » (responsable 08-08), « De voir ça comme un jeu » (éducatrice 11-07) « Cela m'a ouvert à la réalité des jeunes. » (éducatrice 11-10). Ces résultats obtenus dans le cadre du projet de recherche laissent entrevoir des changements dans la conception de leur rôle face aux enfants, l'acquisition de nouvelles compétences, le développement de nouvelles valeurs liées à l'apprentissage de la lecture.

Enfin, il est possible de penser que, au-delà de l'année d'expérimentation, certaines éducatrices et responsables poursuivront l'animation d'activités d'ÉLÉ, rejoignant de cette façon d'autres enfants qui fréquentent ces milieux. En ce sens, lors de la deuxième entrevue téléphonique, à la question « Prévoyez-vous poursuivre le projet l'an prochain » toutes les répondantes ayant animé le programme ont indiqué, oui.

Perception du programme

Cette section regroupe les résultats en lien avec l'approche du programme ÉLÉ-SGMS conçu pour le contexte particulier des SGMS.

D'abord, des éducatrices et des responsables de trois régions sur quatre ont parlé du grand intérêt démontré par les enfants pour les SGMS. Sans savoir à quoi attribuer cette appréciation des enfants, elles mettent l'accent sur cette idée de structure moins

présente que dans les classes, cette liberté dans le choix d'activités, la socialisation qui se fait dans ce contexte.

Soulignons ici que le programme ÉLÉ-SGMS a été conçu et présenté au personnel des services de garde comme outil pour mieux préparer les enfants à entrer dans les apprentissages plus formels. Lors de la formation, la chercheuse principale expliquait ceci : « Le programme ne vise pas à travailler la conscience phonologique ou l'habileté à reconnaître des lettres, deux habiletés très importantes, mais vise plutôt à exposer sur une base régulière les enfants à des activités d'éveil à la lecture et à l'écriture dans un cadre informel, ludique, les incitant à prendre la parole, à inventer des histoires, à écrire comme ils pensent, etc. » Pour en arriver à inscrire les activités d'ÉLÉ dans cette optique, cette approche a été transmise de façon explicite lors de la formation.

Une éducatrice expérimentée et détenant une formation dans le domaine de la petite enfance expliquait que l'intégration de nouvelles activités et de nouvelles façons de faire lui ont demandé un effort. Elle échangeait avec une collègue à ce propos lors de la rencontre de groupe de fin d'année. « Mais c'est sûr, veut, veut pas, s'tune autre façon... de fonctionner. » (éducatrice 11-01). « De fonctionner pis de travailler avec le livre aussi. S'tune autre manière de présenter le livre à l'enfant. Moi je suis, j'l'ai présenté beaucoup avec le rire, comme ça, ça embarquait plus. Ça j'aime ça » (éducatrice 11-04). Ceci étant dit, les suivis téléphoniques effectués en cours d'expérimentation ont permis à maintes reprises de préciser cette approche dans l'animation des différentes activités et de proposer des alternatives aux éducatrices et aux responsables qui rencontraient des difficultés.

Difficultés rencontrées en cours d'expérimentation

Lors des entrevues téléphoniques auprès des éducatrices et responsables, à la question « Avez-vous rencontré des difficultés particulières dans l'implantation du programme? », 64 % (25/39) d'entre elles ont répondu non. Les répondantes ayant dit oui expliquent leurs réponses par des problèmes liés à des éléments propres à leur service de garde. Dans certains cas, l'horaire permet difficilement d'animer fréquemment des activités d'ÉLÉ, le manque de locaux pose sérieusement problème dans quelques SGMS, les changements de personnel et la composition des groupes d'enfants ont parfois eu des effets sur l'animation d'activités d'ÉLÉ.

Une seconde donnée au sujet des éléments ayant joué un rôle important dans l'expérimentation du programme a trait aux caractéristiques personnelles des éducatrices et des responsables : face à une même situation, devant une même difficulté, par exemple des incompréhensions liées à la façon de faire un bricolage ou à la mise en place d'une activité extérieure, une éducatrice a cessé l'animation d'activités d'ÉLÉ tandis que d'autres les ont modifiées, en ont inventé de nouvelles ou ont simplement contacté la personne-ressource de l'équipe de recherche. Des commentaires ont été recueillis en ce sens auprès de responsables n'ayant pas animé le programme. Certaines d'entre elles ont perçu l'expérimentation du programme comme un surplus de travail pour les éducatrices de leur équipe, tandis que d'autres responsables voudraient l'adapter à tous les niveaux d'enseignement.

Enfin, on comprend à travers les rencontres de groupe que certains enfants, encadrés par des techniciens ou des professionnels lorsqu'ils sont en classe, se retrouvent sans soutien au SGMS, et que le ratio d'une éducatrice pour vingt enfants dans ces conditions ne permet ni des interventions de qualité favorisant le développement de l'enfant, et encore moins l'animation d'activités éducatives en service de garde. Une participante imageait le manque de soutien en ces termes « Les miraculés de 3 h 10, quand ils passent le cadre de porte ils sont miraculeux » (éducatrice 09-08).

Discussion

À la lumière des résultats présentés, le projet ÉLÉ-SGMS nous renseigne sur une réalité complexe, soit celle de la pratique des éducatrices et des responsables des services de garde en milieu scolaire. Cette recherche-action-formation—poursuivant les objectifs de documenter les perceptions des participantes à travers l'animation du programme et de décrire ses effets sur leur pratique quotidienne—soulève plusieurs interrogations dont certaines trouvent des éléments de réponse qui permettent d'approfondir la connaissance sur ce sujet. En amont, se pose la question des mécanismes à mettre de l'avant pour assurer un contexte favorable à la tenue d'activités éducatives dans les SGMS au Québec, milieux dans lesquels, rappelons-le, les enfants passent environ 15 heures par semaine. La discussion des résultats se fera autour de deux thèmes, soit le changement de pratique et le développement professionnel. Le concept de développement professionnel, tel que présenté dans la revue de littérature de Uwamariya et Mukamurera (2005), se définit « [...]

comme un processus d'acquisition des savoirs qui provoque, par la suite, des changements chez l'enseignant ainsi que des nouveautés sur le plan de sa pratique » (p. 142) et correspond à la réalité observée. En effet, à travers l'expérimentation du programme soutenue par une formation et un accompagnement, le discours des éducatrices et des responsables fait référence à ce processus d'apprentissage. C'est à travers ce processus d'apprentissage que le changement de pratique s'intègre et conduit nécessairement au développement professionnel des éducatrices.

Processus d'apprentissage et changement de pratique

Depuis quelques années, suivant la publication de l'avis du Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2006), la formation des éducatrices et des responsables des SGMS a occupé l'attention des principaux partenaires concernés par cette question. En conséquence, l'offre de formation pour la garde scolaire s'est accrue et une attestation d'études professionnelles (AEP) pour les éducatrices et éducateurs en service de garde en milieu scolaire a été mise sur pied. Si cette formation n'est pas encore obligatoire, elle suscite de nombreux débats pour un personnel qui est depuis longtemps en place, dans des régions parfois très éloignées des centres de formation, et nous amène à proposer des modèles de formation ancrés dans la pratique tel que la présente recherche l'a expérimenté.

La recherche-action s'est révélée le meilleur choix puisque le changement dans une situation concrète y est la priorité du chercheur (Dolbec & Clément, 2000; Gauthier, 1998). La recherche-action est un instrument de développement personnel et professionnel et de changement institutionnel et social, et sa pertinence pour amener des changements réels dans la pratique des éducateurs est soulignée par Dolbec et Clément (2000). Dans cette perspective, nous avons favorisé la création d'un partenariat entre le milieu de la recherche et le réseau de l'éducation. Gauthier (1998) avance que ce partenariat entre les intervenants et les chercheurs augmente la probabilité que les participants à la recherche s'engagent dans un processus de changement à la suite des résultats obtenus. L'accompagnement fourni par l'équipe de recherche a permis aux éducatrices et aux responsables de s'ajuster, ce qui démontre encore une fois que les changements de pratique doivent être accompagnés dans les milieux de pratique réels des intervenants, une voie de formation qui devrait être privilégiée.

Les limites des approches traditionnelles de formation pour contribuer à la transformation des pratiques ont été identifiées, notamment en ce qui concerne l'intervention auprès des enfants (Gersten, Vaughn, Deshler, & Schiller, 1997). En effet, les stratégies de formation par transmission d'information, de résultats de recherche ou de propositions didactiques et pédagogiques des formateurs, stratégies qui reposent sur une conception du rôle de l'intervenant comme simple applicateur de programmes, se sont avérées inefficaces depuis plusieurs décennies (Miles & Huberman, 2004). L'amélioration des pratiques dans le domaine de l'intervention auprès des enfants ne saurait donc s'appuyer sur la seule acquisition par les intervenants de savoirs procéduraux qui seraient produits par la recherche et applicables à toutes les situations (Gersten et al., 1997). Cette conception traditionnelle de la formation s'appuie sur une fausse distinction entre les savoirs des praticiens et les savoirs formalisés produits par les chercheurs. Une conception alternative, que nous avons adoptée dans le cadre de ce projet, est que chercheurs et praticiens doivent co-construire ces savoirs, formalisés ou pratiques, en contexte réel, si l'on souhaite qu'ils soient pertinents et efficaces dans les situations professionnelles complexes rencontrées par les intervenants (Butler, Novak, Jarvis-Selinger et Beckingham, 2004).

Si les éducatrices et responsables ont été surprises que des chercheurs s'intéressent à leur contexte d'intervention, cet intérêt leur a permis plusieurs prises de conscience quant à leur intervention au quotidien : elles ont réalisé qu'il y avait peu d'interventions autour du livre et que celui-ci pouvait devenir un point central dans l'animation d'activités pour les enfants ; elles ont réalisé plusieurs apprentissages quant à l'animation même d'activités autour du livre et quant au développement des enfants. La propre conception de leur rôle auprès des enfants a évolué positivement, passant du reflet d'être « un service de gardiennage » à leur importance dans la continuité des interventions éducatives de l'école. Elles se considèrent maintenant comme des actrices importantes dans le développement des enfants. Un des plus grands impacts de cette recherche pour les éducatrices et des responsables a été la valorisation de leur rôle auprès des enfants, ce qui a eu des effets également sur leur mise en action dans une optique de développement professionnel.

Développement professionnel

Les perceptions recueillies auprès d'une majorité de répondantes marquent une certaine évolution à travers l'expérimentation du projet de recherche. Ces perceptions observées à partir de plusieurs modes de collecte de données permettent d'en dégager la trame. L'élément qui nous semble déterminant quant au sens de l'expérience vécue par les éducatrices et les responsables est certainement lié à la valorisation qu'elles en retirent et à l'effet de cette valorisation sur leur pratique quotidienne.

Le postulat à partir duquel s'est construite cette recherche était que les éducatrices et responsables des services de garde évoluaient dans des milieux où les activités d'ÉLÉ étaient peu présentes, organisaient peu d'activités d'ÉLÉ dans les SGMS et que ces milieux étaient intéressants pour ce type d'intervention. Les éducatrices, souvent peu formées pour intervenir auprès d'enfants d'âge préscolaire, et ayant peu développé d'habiletés en lien avec l'animation d'activités d'éveil à la lecture et à l'écriture peuvent se sentir inconfortables ou peu compétentes dans ce domaine. Alors, s'intéressant au sens qu'elles donnent à leur expérience, nous constatons qu'une majorité d'entre elles ont changé leur façon de faire : elles ont intégré des activités d'ÉLÉ dans leur pratique et le font maintenant avec plaisir.

Les propos de Karsenti et Savoie-Zajc au sujet de l'effet de certaines recherches-actions participatives contribuant à rehausser le sentiment de confiance chez les intéressées se confirment dans le cadre du projet de recherche :

[...] certaines pratiques de recherche favorisent effectivement le développement professionnel du fait qu'elles contribuent à rehausser chez les intéressées la confiance en leurs capacités personnelles, la responsabilité face à leurs choix de stratégies d'action et le sentiment que cette action peut permettre de progresser vers une transformation personnelle et professionnelle. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 25)

En effet, l'interprétation des perceptions et la participation des éducatrices et des responsables au projet de recherche laissent entrevoir la portée de formations adaptées au milieu de travail, sur leur pratique et la perception qu'elles en ont.

Dans cet ordre d'idées, les travaux de Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012) portent sur le développement du sentiment d'efficacité personnel des enseignants.

Ces auteurs rapportent que le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant exerce une influence importante sur une multitude de variables responsables de la réussite des élèves. Il serait intéressant d'approfondir la présente recherche en postulant que le sentiment d'efficacité des membres du personnel des SGMS quant à l'animation d'activités d'ÉLÉ peut avoir une influence sur le développement d'habiletés liées à l'entrée dans la lecture et l'écriture auprès des enfants d'âge maternelle. Les données recueillies quant au sentiment de valorisation exprimé par le personnel des SGMS à travers l'animation du programme sont éloquentes. En mesurer l'influence sur les habiletés préalables à l'entrée dans l'écrit des enfants représente un thème de recherche stimulant. Cela paraît particulièrement opportun dans les milieux défavorisés où le développement du sentiment d'efficacité des membres de la famille ou de ceux du service de garde à l'égard des activités d'ÉLÉ, ou plus largement vis-à-vis l'école, peut jouer un rôle important.

Conclusion

Rappelons que les objectifs de recherche étaient (1) de documenter les perceptions des éducatrices et des responsables dans le cadre de l'expérimentation du programme ÉLÉ-SGMS à la maternelle, suite à une formation, et (2) de décrire les effets de ce programme sur les pratiques professionnelles de ces dernières. Les résultats permettent de décrire des perceptions très positives de la part des éducatrices et des responsables qui ont réalisé des apprentissages non seulement en lien avec le développement de leur compétence à animer des activités d'ÉLÉ, mais également des apprentissages fondamentaux sur le développement des enfants, changeant ainsi leur propre regard sur les apprentissages de ces derniers. Ces apprentissages réalisés ont contribué d'une part à l'augmentation de la valorisation de leur rôle dans la communauté éducative des enfants de même qu'à leur développement professionnel comme intervenant éducatif.

Au-delà de l'ÉLÉ, l'expérimentation du présent projet de recherche s'étalant sur deux années scolaires a permis de côtoyer le personnel des SGMS de 22 écoles dont le travail est parfois peu (re)connu. Une simple visite dans un SGMS de l'école de quartier permet à quiconque de réaliser que le personnel qui y travaille évolue dans des conditions parfois difficiles : groupe multi-âge, gestion des transitions (début des classes, dîner, fin de journée), locaux, etc. Cet objet de recherche peu documenté présente un réel intérêt,

que ce soit concernant les effets de la fréquentation des SGMS sur le développement des enfants ou au sujet des mécanismes à mettre en place pour assurer de meilleures pratiques éducatives dans ces milieux ainsi que la qualité des services offerts, thème qui fait l'objet de plusieurs discussions sur la place publique à l'heure actuelle. Quoi qu'il en soit, ce personnel est présent dans le quotidien de plusieurs familles ayant des enfants d'âge scolaire. Il est le point de rencontre entre l'école et la famille.

Les résultats obtenus quant à la forte appréciation des éducatrices et des responsables pour la formation offerte ainsi que sur la poursuite de l'animation du programme au-delà de l'année d'expérimentation, s'expliquent, entre autres par l'attention accordée, à travers l'élaboration du projet, au respect de la nature du service de garde, se situant entre le milieu familial et l'école, dans lequel des activités libres côtoient les activités dirigées, où le jeu et la socialisation vont de pair, et où le besoin de bouger des enfants est primordial. Pour Baillargeon, Caouette et Darveau (1990), le personnel des SGMS peut avoir une approche naturelle et travailler à partir des intérêts des enfants; il n'a pas à se conformer à des contraintes bien précises en termes d'apprentissage, il peut tirer profit des événements et naviguer entre routine et spontanéité. Il y a là un enjeu de formation important à respecter. Le souci d'accroître les activités éducatives dans les SGMS doit être accompagné de celui de préserver le caractère propre à ces milieux. De plus, les contours de la garde scolaire demeurent peu connus. À titre d'exemple, les élèves des groupes qui composent ces services peuvent être âgés de 5 à 11 ans. Cette réalité est différente de celle des centres de la petite enfance. Le personnel des SGMS a besoin de formation qui correspond à la spécificité de son environnement de travail, soit la garde en milieu scolaire.

Les résultats de cette recherche ont révélé que le contexte des SGMS a parfois représenté un obstacle à la réalisation des activités d'ÉLÉ. Des mesures concrètes visant l'ensemble des SGMS permettraient de faciliter la tenue d'activités éducatives dans les SGMS. Par exemple, l'accès à des locaux adéquats, un soutien professionnel ou technique pour les enfants aux prises avec d'importantes difficultés et dont l'intégration au groupe pose certains défis, une période prévue dans la tâche de l'éducatrice pour préparer l'animation des activités et l'organisation des horaires réduisant le nombre de va-et-vient quotidiens entre les périodes de SGMS, de surveillance et de classe.

L'expérience nous démontre également que peu importe la motivation constante des éducatrices, un des facteurs facilitant le développement de ce type de projet est qu'une personne soit porteuse du dossier au sein de la commission scolaire.

Enfin, le développement professionnel passe certes par la formation, mais ce dernier, tout comme le changement de pratique chez des professionnels généralement peu scolarisés, souvent isolés et dans des contextes de régions éloignées, demande une réflexion imposante sur les modalités de formation. Le type de recherche mené dans le présent cadre nous laisse croire que la formation doit se faire dans leur milieu de travail. Des efforts doivent être poursuivis dans ce sens et dans la perspective d'offrir une formation à plus long terme dans un continuum de cohérence plutôt que d'offrir des séances de formation isolées portant sur des objets différents à chaque fois. Et, plus spécifiquement dans la poursuite des travaux actuels, la qualité de la communication orale mériterait certainement que l'on s'y attarde et cela notamment dans le cadre de projets de recherche visant des activités d'ÉLÉ. À ce propos, les conclusions de Manningham (2008), démontrent que certaines caractéristiques personnelles sont moins malléables à l'intérieur de courtes formations. Dans le cadre de sa thèse, l'auteur fait notamment référence au fait suivant : « Modifier les pratiques des éducatrices par rapport à leur langage utilisé pour étayer le développement langagier et cognitif des enfants et avoir un impact sur leur style d'interaction nécessite fort probablement une intervention plus approfondie et de plus longue durée. » En effet, les deux années ayant permis de recueillir les données présentées dans cet article laissent présager qu'une formation soutenue et à plus long terme auprès de ce personnel permettrait par exemple d'exercer une influence sur le langage utilisé dans les SGMS, dans le cadre d'animation d'activité liées au développement des habiletés en lecture et en écriture chez les enfants.

Références

- Aubry, N., Giasson, J., & Saint-Laurent, L. (2000). Les interventions des parents en lecture et l'autonomie des lecteurs débutants. *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(2), 187-210.
- Baillargeon, Madeleine, Caouette, Charles É. et Darveau, Paul. (1990). Rôle social et éducatif du service de garde en milieu scolaire. Dans D. Binette (dir.), *Actes du 4e congrès sur les services de garde en milieu scolaire* (pp. 15-17). Longueuil, QC : Association des services de garde en milieu scolaire du Québec.
- Baillargeon, M., Betsalel-Presser, R., Joncas, M., & Larouche, H. (1993). One child, many environments: continuity or discontinuity in kindergarten and school-based day care programs? *Alberta Journal of Educational Research*, 39(1), 127-142.
- Bigras, N., Bouchard, C., Cantin, G., Brunson, L., Coutu, S., Lemay, L., Tremblay, M., Japel, C., & Charron, A. (2010). A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based childcare. *Child & Youth Care Forum*, 39(3), 129-150
- Bigras, N., & Japel, C. (2007). Vers un modèle écosystémique de la qualité des services de garde à la petite enfance. Dans N. Bigras & C. Japel (Éds), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance. La définir, la comprendre et la soutenir* (pp. 3-20). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Bigras, N., Lemay, L., & Tremblay, M. (2012). *Petite enfance, services de garde éducatifs et développement des enfants : état des connaissances*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Burns, S., Espinosa, L., & Snow, C. E. (2003). Débuts de la littératie, langue et culture : perspective socioculturelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 75-100.
- Butler, N. (2004). Jarvis-Selinger, & Beckingham (2004) DL Butler, HJ Novak Lauscher, S. Jarvis-Selinger, B. Beckingham. Collaboration and self-regulation in teachers' professional development, *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.
- Conseil supérieur de l'éducation (2009). *L'éducation en région éloignée : une responsabilité collective*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.

- 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. Québec, QC: Bibliothèque nationale du Québec.
- Desrosiers, H., & Ducharme, A. (2006, octobre). Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, 4(1), 1-16. Document repéré à www.jesuisjserai.stat.gouv.qc.ca/pdf/publications/feuillelet/fascicule_ecole_bon_pied.pdf
- Dolbec, A. & Clément, J. (2000). La recherche-action. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Éds), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 199-224). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Durkin, D. (1966). *Who Read Early*. New York, N.Y. : Teachers College Press.
- Ferreiro, E. (2000). *L'écriture avant la lettre*. Paris, France : Hachette.
- Gaudreau, N., Royer, É., Beaumont, C., & Frenette, É. (2012). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants et leurs pratiques de gestion de la classe et des comportements. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 82-101.
- Gauthier, B. (1998). Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données. Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Gersten, R., Vaughn, S., Deshler, D. & Schiller, E. (1997). What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 466-476.
- Giasson, J. (1995). *La lecture : de la théorie à la pratique*. Boucherville : Gaétan Morin.
- Giguère, C. & Desrosiers, H. (2010). Les milieux de garde de la naissance à 8 ans : utilisation et effets sur le développement des enfants. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)*, 5(1), 1-28. Document repéré à www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf2010/fascicule_milieux_garde.pdf
- Gouvernement du Québec. (2012). *Règlement sur les services de garde en milieu scolaire* (Références D. 1316-98, 1998 G.O. 2, 5786). Québec, QC : Gouvernement du Québec.

- Institut de la statistique du Québec. (2004). *Grandir en qualité 2003*. Enquête québécoise sur la qualité des services de garde éducatifs. Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Jacques, M., & Baillargeon, M. (1997). Point de vue écologique sur les services préscolaires en milieux défavorisés. Dans F. V. Tochon (Éd.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques* (pp. 207-228). Montréal, QC: Presses de l'Université de Montréal, De Boeck Université.
- Japel, C. & Manningham, S. (2007). L'éducatrice au coeur de la qualité... un projet pilote visant l'augmentation des compétences. Dans N. Bigras & C. Japel (Eds.), *La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance: la définir, la comprendre et la soutenir* (pp. 75-103). Québec, QC : Presses de l'université de Québec.
- Japel, C., Vuattoux, D., Dion, É., & Simmons, D. C. (2009). Comment faciliter le développement du vocabulaire chez les jeunes enfants à risque? Une approche basée sur la recherche. Dans A. Charron, C. Bouchard, & G. Cantin (Éds), *Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif* (pp. 37-51). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation. Étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent, QC : ERPI
- Larouche, H. (1999). La formation continue: une avenue intéressante pour le personnel en garde scolaire. *Canadian Journal of Infancy and Early Childhood*, 7(3), 289-295.
- Larouche, H. (2000). Le savoir d'expérience des éducatrices en garde scolaire abordé dans une perspective ethnométhodologique et reconstruit au moyen de récits de pratique (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, QC.
- Larouche, H. (2005). Le double rôle de formatrice et de chercheuse: un point de rencontre pour concilier les besoins de la pratique et de la recherche. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 31(2), p. 335-354.

- Manningham, S. (2008). *Qualité de l'environnement éducatif dans les services de garde préscolaires au Québec : rôle des caractéristiques de l'éducatrice et une intervention visant à augmenter ses compétences* (Thèse de doctorat inédite). Consulté sur ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No 304811687)
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2004). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2^e ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Myre-Bisaillon, J., Villemagne, C., Puentes-Neuman, G., Raïche, G., Dionne, C., & Louis, R. (2007). *Évaluation des impacts du PAÉLÉ dans les milieux défavorisés. (Rapport scientifique intégral No 2007-EL-118328)*. Université de Sherbrooke, Sherbrooke, QC. Document repéré à www.fqrsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/3eSection_Rapport_Final_118328.pdf
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155. Document repéré à www.erudit.org/revue/rse/2005/v31/n1/012361ar.pdf
- Vérificateur général du Québec. (2001). Rapport à l'Assemblée nationale pour l'année 2000-2001. Tome II. Services de garde en milieu scolaire. Vérification menée auprès du Ministère de l'Éducation, de commissions scolaires et d'écoles primaires (Chap. 7). Québec, QC : gouvernement du Québec.
- Weitzman, E. (2000). Apprendre le langage en ayant du plaisir—le programme de Hanen pour éducateurs de jeunes enfants : une formation interne dans les crèches, visant à faciliter le développement des compétences sociales et du langage oral et écrit. *Rééducation orthophonique*, 38(203), 85-124.
- White, D. R., Mill, D., Jacobs, E. V. & Baillargeon, M. (1999). Working in school-age care: A descriptive study. *Canadian Journal of Research in Early Childhood Education*, 7(3), 271-284.