

ENFANCE ET MILIEUX DE VIE

Initiatives communautaires novatrices

Sous la direction de
Jean-Pierre Gagnier et Claire Chamberland



Presses de l'Université du Québec

**ENFANCE
ET MILIEUX DE VIE
Initiatives
communautaires
novatrices**



Collection sous la direction de
Réjean Tessier et George M. Tarabulsky

Le tempérament de l'enfant

Cinq études

Sous la direction de *George M. Tarabulsky, Réjean Tessier et Arvid Kappas*
1998, ISBN 2-7605-1012-3, 164 p.

Enfance et famille

Contextes et développement

Sous la direction de *George M. Tarabulsky et Réjean Tessier*
1997, ISBN 2-7605-0912-5, 180 p.

Dimensions de la maltraitance

Sous la direction de *Réjean Tessier, George M. Tarabulsky et Louise S. Éthier*
1996, ISBN 2-7605-0911-7, 124 p.

Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant

Sous la direction de *Réjean Tessier et George M. Tarabulsky*
1996, ISBN 2-7605-0906-0, 130 p.

Le développement émotionnel et social de l'enfant

Sous la direction de *George M. Tarabulsky et Réjean Tessier*
1996, ISBN 2-7605-0897-8, 148 p.

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

Téléphone : (418) 657-4399 • Télécopieur : (418) 657-2096

Courriel : secretariat@puq.quebec.ca • Internet : www.puq.quebec.ca

Distribution :

CANADA et autres pays

DISTRIBUTION DE LIVRES UNIVERS S.E.N.C.

845, rue Marie-Victorin, Saint-Nicolas (Québec) G7A 3S8

Téléphone : (418) 831-7474 / 1-800-859-7474 • Télécopieur : (418) 831-4021

FRANCE

DIFFUSION DE L'ÉDITION QUÉBÉCOISE

30, rue Gay-Lussac, 75005 Paris, France

Téléphone : 33 1 43 54 49 02

Télécopieur : 33 1 43 54 39 15

SUISSE

GM DIFFUSION SA

Rue d'Etraz 2, CH-1027 Lonay, Suisse

Téléphone : 021 803 26 26

Télécopieur : 021 803 26 29



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

ENFANCE ET MILIEUX DE VIE Initiatives communautaires novatrices

**Sous la direction de
Jean-Pierre Gagnier et Claire Chamberland**

2000



Presses de l'Université du Québec
2875, boul. Laurier, Sainte-Foy (Québec) G1V 2M3

Données de catalogage avant publication (Canada)

Vedette principale au titre :

Enfance et milieux de vie ; initiatives communautaires novatrices

(Collection D'Enfance)

Comprend des réf. bibliogr. et un index

ISBN 2-7605-1069-7

1. Enfants, Services aux – Québec (Province). 2. Famille, Services communautaires à la – Québec (Province). 3. Parents, Services aux – Québec (Province). 4. Familles inadaptées, Services aux – Québec (Province). 5. Relations école-collectivité – Québec (Province). 6. Pauvres, Services aux – Québec (Province). I. Gagnier, Jean-Pierre, 1954- . II. Chamberland, Claire, 1953- . III. Collection.

HV745.Q8E53 2000

362.7'09714

C00-940488-0

Nous reconnaissons l'aide financière du gouvernement du Canada par l'entremise du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition (PADIÉ) pour nos activités d'édition.



Nous remercions le Conseil des arts du Canada de l'aide accordée à notre programme de publication.

Révision linguistique : LE GRAPHE ENR.

Mise en pages : CARACTÉRA PRODUCTION GRAPHIQUE INC.

Couverture : CARON & GOSSELIN COMMUNICATION GRAPHIQUE

1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2000 9 8 7 6 5 4 3 2 1

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

© 2000 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 2^e trimestre 2000

Bibliothèque nationale du Québec / Bibliothèque nationale du Canada

Imprimé au Canada

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	1
Chapitre 1: Accueil au nouveau-né	
Le soutien aux parents en période périnatale dans une perspective communautaire	9
<i>Carl Lacharité et Lyne Mailhot</i>	9
Problématique	11
Efficacité du soutien provenant d'une accompagnante	13
Description du programme « Accueil au nouveau-né »	14
Familles rejointes par le projet	16
Étapes de réalisation du projet	17
La définition des besoins d'un groupe de femmes (noyau de base) intéressées à faire de l'accompagnement	17
L'identification des accompagnantes désirant participer au projet « Accueil au nouveau-né » ..	17
La réalisation des accompagnements	18
L'évaluation qualitative de l'expérience vécue par des parents et par les accompagnantes	19
Expérience des parents et des accompagnantes ayant participé au projet	19
Les parents	20
Les accompagnantes	22
Conclusion	22
Chapitre 2: Le projet Espace-Jeunesse : de sa naissance à sa maturité	
<i>Claire Malo et Monique Doyon</i>	25
Présentation des organismes partenaires	28

Historique du projet	29
Description de la clientèle	30
Les objectifs du projet	30
Choix du modèle et de la démarche initiale	31
Déroulement de l'implantation à l'école	33
La logique de traduction ou comment le projet se transforme à mesure qu'il s'implante	40
Conclusion : quelques améliorations perceptibles	43
 Chapitre 3 : L'initiative 1,2,3 GO !	
Une approche écologique, communautaire, appropriative et promotionnelle du développement des enfants et une expérience en métissage des expertises	47
<i>Camil Bouchard</i>	47
Objectifs, principes directeurs et implantation de 1,2,3 GO !	49
Objectifs	49
Principes directeurs et implantation	50
Référents théoriques et stratégiques de 1,2,3 GO ! . .	52
Référents théoriques	52
Processus et stratégies	55
Le modèle opérationnel de 1,2,3 GO !	56
Le rôle de la communauté dans le développement de l'enfant	58
Participation sociale, sentiment d'appartenance et rapprochement des services	59
Participation, sentiment de compétence et de contrôle et exercice du rôle parental	59
Soutien social et exercice du rôle parental	60
Sentiment de compétence parental et développement de l'enfant	61
Exercice du rôle parental et développement de l'enfant	62
Le défi de l'évaluation de 1,2,3 GO !	62
Conclusion : le métissage des expertises	64

Chapitre 4 : Outiller les familles et lutter contre la pauvreté	
L'engagement social de l'organisme communautaire COMSEP	
<i>Lise St-Germain</i>	65
Présentation de l'organisme	68
Structure organisationnelle de l'organisme	69
Valeurs et principes qui guident l'action	70
Les approches à la base du modèle d'intervention . . .	72
Témoignages sur l'action de Comsep	74
L'évaluation des activités de soutien aux compétences parentales	76
Caractéristiques de l'évaluation participative visant l'appropriation	77
La participation des membres à la démarche d'évaluation	78
Les objets d'évaluation	79
Les résultats d'évaluation	79
A) Effets à court terme du programme chez les mères	80
B) Effets à court terme du programme chez les pères	82
C) Appréciation de la démarche évaluative par les membres du comité d'évaluation	84
Regard critique sur la démarche évaluative	85
Témoignages à propos de la démarche évaluative . . .	86
« Une évaluatrice dans un rôle d'accompagnatrice »	88
Conclusion	89
Bibliographie	91
Index	103

Introduction

ENFANCE ET MILIEUX DE VIE

DES INITIATIVES COMMUNAUTAIRES NOVATRICES

JEAN-PIERRE GAGNIER,
Université du Québec à Trois-Rivières

CLAIRE CHAMBERLAND,
École de service social, Université de Montréal
et Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS)

Nous tenons à remercier Renée Proulx, consultante et étudiante au doctorat en psychologie de l'Université du Québec à Montréal, pour sa collaboration à la révision des textes ainsi qu'à la construction de l'index. Nous tenons également à remercier Manon Normandin et Carole Kane, secrétaires au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour leur soutien à la mise en forme de cet ouvrage.

Les milieux de vie proches et éloignés des enfants et des familles sont de plus en plus considérés comme des lieux d'intervention. Dans le contexte de cet ouvrage, des chercheurs et des intervenants présentent des initiatives communautaires novatrices, axées sur le développement des compétences des enfants et des adultes, qui favorisent la participation sociale, le renforcement de la concertation entre les acteurs du milieu, la défense des droits ou l'amélioration des conditions de vie des familles. Ces initiatives permettent d'entrevoir les changements qui se profilent dans nos façons de penser la promotion-prévention, de structurer nos actions et d'établir nos rapports de collaboration.

L'amplification des situations de détresse sociale, l'essoufflement et l'insuffisance nettement démontrés de nos systèmes d'intervention actuels nous invitent à revoir nos prémisses et nos pratiques. Les problèmes des enfants, des jeunes et de leur famille ne se limitent pas à leurs seules manifestations individuelles et familiales. Bien que les pratiques réactives demeurent essentielles et doivent être améliorées, elles ne répondent que de façon provisoire aux urgences.

Il nous faut développer une nouvelle façon de penser les problèmes et faire face aux réalités sociales émergentes. Nous sommes collectivement confrontés à ces défis et nous devons tisser de nouvelles solidarités humaines. En fait, la complexité des déterminants des problèmes qui touchent les jeunes et leur famille de même que l'amélioration de leur bien-être exigent un élargissement de nos représentations des enjeux sociaux et un renouvellement des pratiques (Chamberland et Dallaire, 1996).

Dans son ouvrage classique, *The Structure of Scientific Revolutions*, Kuhn (1970) a introduit le concept de paradigme; il le décrit comme une façon de se représenter la réalité. Bien qu'un paradigme puisse, pendant une période donnée, baliser l'action d'un grand ensemble de personnes, le passage du temps et les transformations de nos savoirs et de nos contextes en effritent les plus belles prétentions. Peu à peu, nous sommes confrontés aux limites, aux problèmes que le paradigme courant ne parvient pas à résoudre. De toute évidence, les problèmes psychosociaux et les iniquités

ne pourront être enrayés en traitant un à un chacun des enfants et des adultes éprouvant des difficultés (Albee, Bond et Cook Monsey, 1992; Prilleltensky et Laurendeau, 1994). Ainsi, donner priorité à la sécurité et au développement de tous les enfants et assurer des conditions de réussite aux parents qui ont la responsabilité de les faire cheminer vers la vie adulte s'avèrent des défis cruciaux pour l'ensemble d'une société. Ces défis exigent un tel courage collectif, une telle volonté politique et économique qu'un réel bouleversement des valeurs et des pratiques serait nécessaire. Bouchard (1994) soutient que, même avec les approches préventives les plus performantes, les résultats seront insignifiants si notre société continue à créer ou à tolérer des situations d'iniquité et des zones de risques chroniques. L'histoire produit dans le même mouvement les meilleures et les pires possibilités (Morin, 1994). Lorsque ces constatations reliées aux limites des stratégies usuelles s'accumulent, des individus se regroupent, s'aventurent hors des frontières et participent à ce qui va constituer un changement de paradigme. Comme nous sommes à même de le constater, les moments de transition associés à un changement de paradigme soulèvent généralement de la confusion et stimulent, par ailleurs, l'engagement collectif et la recherche de voies alternatives. Le changement de paradigme est ainsi une mutation profonde dans les pensées, les perceptions et les valeurs. Il permet aussi de légitimer des changements de pratiques.

Cette crise est plus que largement confirmée par l'accroissement des situations d'iniquités, l'ampleur de la détresse sociale et la fragilisation des plus vulnérables (Gagnier, Lacharité, Éthier et Pinard, sous presse). Il nous faut, de toute évidence, résister à la tentation de « pathologiser » les familles, d'attribuer aux seuls individus la responsabilité des problèmes sociaux et reformuler les solutions en termes des responsabilités qui incombent aux parents, aux communautés et aux gouvernements. Les modalités de soutien doivent donc viser les personnes et les diverses structures sociales. Le projet d'une société plus juste et plus soutenance exige non pas tant que, comme collectivité, nous changions ce que nous faisons, mais plutôt que nous repensions les « frontières » des pratiques actuelles.

Le nouveau paradigme en émergence dans le contexte du soutien aux jeunes familles, de la lutte à la détresse sociale et de la promotion de la « bientraitance » des familles se fonde sur la croyance qu'un tel exercice est une responsabilité collective qui ne relève pas uniquement des établissements publics et des praticiens qui y travaillent, mais aussi des citoyens et des collectivités. Trop souvent, les organismes publics ne se sont pas sentis tenus de rendre des comptes aux milieux qu'ils servent et se sentaient essentiellement redevables aux divers ministères. Il nous faut

accroître la place des usagers, remettre en question nos alliances d'aide, revoir l'offre de services et responsabiliser les établissements à l'égard des collectivités et les collectivités à l'égard de tous les citoyens. La promotion de l'engagement collectif et du partage des responsabilités passe par une décentralisation du pouvoir et des ressources qui débouche naturellement sur une concertation accrue avec les partenaires du réseau officiel et communautaire. Nous assistons donc, depuis quelques années, à l'émergence et au développement d'interventions proactives qui s'attaquent simultanément à plusieurs difficultés et interviennent essentiellement sur deux dimensions, celle de la prévention sociale et celle du développement local (Chamberland, Dallaire, Hébert, Fréchette, Lindsay et Cameron, sous presse). Comme vous serez à même de le constater, les actions en promotion-prévention ne peuvent être réduites au déploiement d'une seule approche d'intervention, ni d'une seule stratégie d'action; elles reposent toutefois sur un cadre d'analyse des problèmes sociaux qui reconnaît simultanément les déterminants psychosociaux et socioéconomiques. De plus, elles proposent un éventail de complémentarités et d'alliances visant le renforcement des personnes et des communautés (Blanchet, Laurendeau, Paul et Saucier, 1993; Chamberland et coll., sous presse). La cible d'action peut être précise (personnes vulnérables ou touchées par un problème spécifique) ou plus diffuse (détresse engendrée par la pauvreté, les conditions de vie).

Cet ouvrage est constitué de quatre chapitres qui présentent des expériences d'intervention permettant de décrire quelques-uns des principaux défis associés à une action communautaire visant le développement de conditions propices à l'accroissement des compétences individuelles, de l'engagement collectif, de la vitalité des milieux de vie et de la solidarité sociale. Bien que les cibles privilégiées soient distinctes et que les stratégies aient été dessinées en interaction constante avec des contextes non moins distincts, ces projets partagent à coup sûr une forme de parenté. Pour s'en assurer, il convient de porter attention à leur lecture plus macrosociale des problématiques, à la nature proactive et engagée de leur processus d'intervention, à leur enracinement dans les contextes d'appartenance, aussi qu'à leur souci de nourrir les opportunités de conscientisation, de participation et de réussite.

Le premier chapitre, de Lacharité et Mailhot, présente l'élaboration et l'implantation d'une ressource de soutien périnatal dans un contexte de services communautaires. Après avoir brièvement fait état des pratiques obstétricales actuelles, les auteurs identifient deux grands constats, soit la professionnalisation du soutien et le recours au père comme source exclusive de soutien informel. Le programme « accueil au nouveau-né »

favorise la mise en place d'un service d'accompagnement à la naissance et instaure des rencontres de groupes de parents. Une attention toute spéciale est accordée au climat dans lequel ce programme se développe et s'implante. La description du programme est suivie d'une présentation de résultats préliminaires portant sur l'expérience de parents et d'accompagnantes qui ont participé au projet.

Le second chapitre de Malo et Doyon décrit et analyse de manière critique l'élaboration et le déroulement du projet sociopédagogique de l'école « Espace-Jeunesse » dans ses deux premières années de vie. Cet article décrit la mise en œuvre d'un nouveau modèle sociopédagogique dans cette école aux prises avec de nombreux stress. L'expérience d'implantation s'est tissée au fil du temps à partir d'une redéfinition des possibilités de participation, de l'appartenance, de la responsabilisation individuelle et collective. Le partenariat à l'interne et avec le milieu est au cœur d'un processus en mouvance et sans cesse redessiné par les imprévus, les défis émergents et les effets de réseau. Le modèle de planification de ce programme s'inspire des travaux européens sur le développement de l'innovation. On s'intéresse tout particulièrement aux conditions de production de la coopération entre les acteurs (Callon, 1986 ; Callon et Latour, 1986). Un tel projet souligne avec acuité que des attentes de réussite ne suffisent pas. Tonifier un contexte de vie, favoriser la participation active de l'équipe-école, nourrir une culture de coopération avec l'ensemble de la « communauté école », de tels défis collectifs exigent de la cohérence, de l'engagement et de la ténacité.

Le chapitre de Bouchard décrit l'initiative *1,2,3,GO!* Il s'agit d'une intervention communautaire qui vise ultimement à contribuer au développement des enfants de 0 à 3 ans de communautés défavorisées. L'auteur présente d'abord les principes directeurs et les référents théoriques et stratégiques à la base du programme. Cette initiative d'intervention met en évidence le rôle crucial de la communauté dans le développement de l'enfant. La thématique enfance et milieux de vie prend ici tout son sens, et révèle par ailleurs toute son exigence : une vision claire et des orientations cohérentes, une dynamique de participation et de changement, un réel suivi local continu soutenu par une démarche évaluative permettant que les acteurs locaux puissent être engagés à toutes les phases de l'évaluation du projet. Si la situation sociale des enfants découle naturellement de la situation sociale des familles (Bouchard, 1994 ; Tarabulsky et Tessier, 1997), il est pertinent d'agir sur ces mêmes situations en s'engageant activement dans les milieux de vie de ces enfants et des adultes qui, à juste titre, cherchent à se préserver des espaces de dignité, de compétence et de contrôle.

Le quatrième chapitre, celui de St-Germain, présente la mission, les valeurs, les principes et les actions du centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (Comsep) œuvrant auprès des personnes et des familles à faibles revenus des quartiers populaires de Trois-Rivières. Cet organisme qui veut améliorer les conditions de vie des familles démunies soutient ces dernières dans leur lutte contre la pauvreté dont elles sont quotidiennement victimes. Pour établir ses alliances et agir avec pertinence, l'organisme a mis en place des activités et des services diversifiés : ateliers d'alphabétisation, comité pour les familles à parent unique, collectifs de femmes, comptoir vestimentaire, formation préparatoire à l'emploi, soutien pour l'insertion et l'intégration à l'emploi. La structure de participation de cet organisme est exemplaire et témoigne d'un réel parti pris pour les compétences des participants et pour la démocratisation des espaces décisionnels. Les intervenantes et intervenants de Comsep donnent aux parents l'information nécessaire pour comprendre la composante collective (enjeux légaux, économiques et sociaux) de leurs difficultés de tous les jours. Des espaces de parole permettent donc de collectiviser et d'analyser les problèmes sociaux. L'ensemble du processus donne accès à des services concrets, à des occasions de participation, à des expériences de communication et de décision, à une conscientisation sociale accrue et à une appartenance constructive au quartier. Les parents et les enfants sont inévitablement mieux soutenus et les milieux de vie s'en trouvent dynamisés.

À la fin de chacun des chapitres, le lecteur est invité à réfléchir aux changements qui se profilent graduellement dans notre façon de penser et d'actualiser l'intervention auprès des enfants, des familles et des communautés. Il importe d'acquérir une conscience critique des exigences et des conditions de réussite associées à la réalisation de telles initiatives communautaires. Les projets présentés dans cet ouvrage s'inspirent largement du modèle écologique et témoignent de la diversification des cibles d'action ; ils permettent également de se faire une idée plus précise sur la manière d'actualiser l'*empowerment* dans les pratiques auprès des jeunes et leur famille. La prévention sociale exige du temps. Pour agir de façon significative sur les croyances, les opportunités de sociabilité, la mobilisation personnelle, la solidarité collective, le pouvoir et les conditions de vie, il faut prendre le temps nécessaire à l'établissement des complicités, des alliances, des expériences partagées, des bilans et des réajustements. Comme on l'a constaté, les actions préventives et promotionnelles efficaces doivent être campées dans un contexte. La prévention a du sens dans la mesure où elle s'accorde à la réalité de chacun des milieux où elle se déploie. Bien que toute reproduction d'une initiative déjà définie exige une

adaptation, il est important de partager les succès comme les erreurs afin de permettre à d'autres de profiter des expériences accumulées au fil du temps. Une mémoire à construire et un patrimoine de savoirs pratiques à alimenter...

Chapitre 1

ACCUEIL AU NOUVEAU-NÉ

*LE SOUTIEN AUX PARENTS EN PÉRIODE PÉRinataLE
DANS UNE PERSPECTIVE COMMUNAUTAIRE*

CARL LACHARITÉ
Université du Québec à Trois-Rivières

LYNE MAILHOT
Maison de la Famille de l'Ouest

La présente étude a été rendue possible grâce à une subvention du ministère de l'Enfance et de la Famille du Québec (n° 95-263). Nous remercions toutes les accompagnantes et tous les parents qui ont participé à ce projet, ainsi que les intervenantes et les autres parents de la Maison de la Famille de l'Ouest qui ont accepté de faire une place de choix aux mamans – et aux papas – avec leur « bedaine » et leur bébé.

La naissance d'un enfant est l'un des événements les plus importants de la vie d'une famille. Le soutien à la mère et au père durant la période périnatale est, depuis plusieurs années, une priorité de la politique de périnatalité du gouvernement du Québec tant sur le plan du développement de services spécifiques que sur celui de la recherche. La reconnaissance légale de la profession de sage-femme et l'intégration de cette nouvelle profession dans le système de santé québécois est un autre élément qui met en relief cette problématique du soutien puisque, tant dans leur discours que dans leur pratique, les sages-femmes font activement la promotion de l'importance du soutien dans le processus de la grossesse, de l'accouchement et de l'adaptation postnatale.

L'objectif de ce chapitre est de présenter le développement et l'implantation d'une ressource de soutien périnatal dans un contexte de services communautaires (plutôt que médicaux ou sociaux). Dans les pages qui suivent, le thème du soutien aux parents en période périnatale fait l'objet d'une brève analyse, suivi d'une description du programme « Accueil au nouveau-né » mis en œuvre à la Maison de la Famille de l'Ouest. Le chapitre se poursuit avec la présentation de résultats préliminaires portant sur l'expérience de parents et d'accompagnantes qui ont participé au projet.

PROBLÉMATIQUE

La médicalisation de l'accouchement a, sans contredit, entraîné des progrès significatifs dans l'amélioration de la santé physique des mères et des bébés, ainsi que dans la gestion des risques périnataux. Cependant, ce phénomène a grandement contribué à disqualifier les dimensions psychologiques et socioculturelles de la grossesse et de l'accouchement (Chalmers et Wolman, 1993). Depuis une trentaine d'années, de nombreux mouvements de femmes réclament la mise en place de conditions de naissance plus « humanisées », ce qui a permis de faire contrepoids

et de forcer, dans les milieux institutionnels, la reconnaissance des aspects subjectifs, expérientiels, sociaux et culturels de la naissance (Chalmers, 1990).

Deux des conséquences majeures des pratiques obstétricales actuelles sont la professionnalisation du soutien en période périnatale et le recours au père comme seule source de soutien informel lors de l'accouchement (Chalmers et Wolman, 1993 ; Cogan et Spinnato, 1988). La professionnalisation du soutien renvoie au fait que l'aide apportée et les réponses aux besoins des parents en période périnatale se définissent presque essentiellement en termes de services et de soins spécialisés à la mère et au bébé. Le soutien plus personnalisé que les agents professionnels (médecins, infirmières) apportent à la mère est en général perçu comme étant « en complément » ou « en surplus » de leurs responsabilités cliniques. Ces agents professionnels sont habituellement responsables de plusieurs femmes qui accouchent en même temps, ce qui rend difficile la prestation de soutien continu par une même figure à l'accouchement et durant la période postnatale immédiate. Dans une telle perspective, le soutien est essentiellement synonyme de services et de soins spécialisés. Tout « le reste » du soutien donné à la mère au moment de l'accouchement est confié au père ; son rôle premier est d'ailleurs conçu comme un soutien à la femme enceinte et qui accouche.

Il est un fait indéniable démontré par plusieurs recherches (Bertsch, Nagashima-Whalen, Dykeman, Kennell, McGrath, 1990 ; Cogan, 1987) que la présence et la participation du père à l'accouchement sont hautement valorisées tant par les femmes que par les hommes. Par contre, la nature du soutien que le père apporte lors de l'accouchement est loin de faire l'unanimité dans les études sur le sujet. Par exemple, Bertsch et coll. (1990) ont montré qu'à mesure que le travail avance les pères touchent de moins en moins leur conjointe et s'éloignent de plus en plus d'elle. Leurs résultats indiquent qu'en début du travail les pères passent au moins la moitié du temps à plus de 30 cm de la mère. Dans la dernière période du travail, les pères passent toutefois au moins les deux tiers du temps à plus de 30 cm de la mère. Selon Bertsch et coll. (1990), les pères ont facilement tendance à céder leur place auprès de la mère et à s'éloigner de celle-ci lorsqu'un membre de l'équipe médicale entre dans la chambre. Puisque les pères sont psychologiquement engagés dans le processus de la grossesse et de la naissance, ils ont eux aussi besoin d'être soutenus. Le soutien aux pères semble avoir un impact sur leur disponibilité affective et sur la qualité du soutien qu'ils peuvent apporter à leur conjointe (Keirse, Enkin, Lumley, 1989 ; Odent, 1984).

La professionnalisation du soutien et le recours au père comme source exclusive de soutien informel ont amené certains chercheurs et praticiens à reconsidérer le soutien en période périnatale dans une perspective plus large et à expérimenter l'ajout d'une autre figure de soutien lors de cette période : l'accompagnante (aussi appelée « doula »). Cet ajout est loin d'être nouveau dans l'histoire de la naissance, puisque les femmes ont longtemps mis au monde leurs enfants en étant assistées d'autres femmes plus expérimentées. En Occident, le déplacement du lieu de naissance de la maison vers le centre hospitalier a cependant provoqué l'élimination presque complète de ce type de soutien et cela a coïncidé avec l'exclusion des sages-femmes dans plusieurs pays (Chalmers et Wolman, 1993). Il y avait, en effet, peu de place pour d'autres acteurs que les professionnels de la santé dans un environnement physique qu'on voulait aseptisé, contrôlé et sécuritaire. Il y avait également peu de place pour un savoir autre que professionnel dans la bonne marche de la grossesse, de la naissance et de la période postnatale.

Le recours à une accompagnante comme source de soutien a été rétabli vers la fin des années 1960. Dans le Québec des années 1970 et 1980, plusieurs groupes se sont organisés dans diverses régions pour militer en faveur d'une humanisation de la naissance, de la reconnaissance des sages-femmes dans le système de santé et de la mise en place des services d'accompagnement à la naissance. L'introduction de cette personne-ressource dans la venue d'un enfant est donc issue principalement d'une demande des mères et des pères eux-mêmes.

EFFICACITÉ DU SOUTIEN PROVENANT D'UNE ACCOMPAGNANTE

L'accompagnante est une femme qui, par ses qualités personnelles et son expérience, a le goût d'aider les parents dans le processus de la naissance; elle apporte un soutien émotionnel, cognitif, éducatif et physique durant la grossesse, l'accouchement et la période postnatale; elle ne pose aucun geste médical ou clinique, ne joue pas le rôle d'une sage-femme ou d'une infirmière et a reçu une formation et un entraînement préparatoires.

Plusieurs études menées auprès de groupes « randomisés » de parturientes (femmes qui accouchent) ont permis d'examiner l'impact du soutien fourni par une accompagnante sous plusieurs aspects du déroulement de l'accouchement et du bien-être de la mère et du bébé (Kennel, Klaus,

McGrath, Robertson, Hinkley, 1991 ; Klaus et Kennell, 1997 ; Zhang, Bernasko, Leybovich, Fahs, Hatch, 1996). Les résultats de ces études montrent que la présence et le soutien d'une accompagnante lors de l'accouchement contribuent à réduire significativement la durée du travail, l'utilisation de médication obstétricale et d'anesthésie, le nombre de césariennes, ainsi qu'à augmenter significativement le nombre d'accouchements vaginaux spontanés (sans intervention).

D'autres études (Hofmeyr, Nikodem, Wolman, Chalmers, Kramer, 1991 ; Wolman, 1991 cité dans Klaus et Kennell, 1997) ont montré que le soutien d'une accompagnante lors de l'accouchement est également associé à une meilleure adaptation psychologique et parentale chez la mère après l'accouchement. Les mères ayant été accompagnées manifestent une attitude plus positive à l'égard de leur bébé, se montrent plus « facilitantes » dans leurs contacts avec lui ; elles sont également plus nombreuses à choisir et à poursuivre l'allaitement. Les bébés de ces mères éprouvent, par ailleurs, moins de problèmes médicaux et de problèmes d'alimentation. Ces études montrent enfin que la relation des mères avec leur partenaire était meilleure et que les mères étaient moins déprimées après l'accouchement. Comme Chalmers et Wolman (1993) le soulignent, ces résultats confirment que les encouragements et le soutien émotionnel fournis à la mère, durant une période sensible comme celle de l'accouchement et des premières heures avec l'enfant, ont un impact positif sur la façon dont la mère évalue sa propre valeur et sa propre compétence comme parent. Ils indiquent également que ce soutien émotionnel et cette présence amicale mettent en place un cycle interne et interpersonnel : confiance en soi → sentiment d'efficacité → satisfaction personnelle → meilleure qualité de relation avec l'enfant et le partenaire.

Les résultats d'une étude méta-analytique de Zhang et coll. (1996) sur le rôle de l'accompagnante en contexte de pauvreté et de monoparentalité montrent des effets positifs similaires chez la mère et l'enfant.

DESCRIPTION DU PROGRAMME

« ACCUEIL AU NOUVEAU-NÉ »

Le programme « Accueil au nouveau-né » est divisé en deux volets : le volet « Parents » et le volet « Accompagnantes ». Chaque volet possède ses objectifs propres. Le volet « Parents » vise les objectifs suivants :

1. Soutenir les parents de façon continue au cours de la période périnatale.

2. Assister les parents dans la prise de décision concernant la grossesse, l'accouchement et la période postnatale (choix éclairé).
3. Faciliter la communication entre les acteurs concernés (père, mère, autres enfants, agents professionnels, etc.) par la venue d'un enfant.
4. Valoriser le rôle de parent.
5. Faciliter la création de liens d'attachement parent-enfant.

Quant au volet « Accompagnantes », il poursuit les objectifs suivants :

1. Structurer le soutien aux accompagnantes par des activités d'entraide et de formation.
2. Favoriser la réflexion sur ses propres expériences pour en retirer des bénéfices ou des éléments positifs sur le plan personnel.

Les stratégies d'action mises en œuvre pour remplir les objectifs de chacun des volets sont la structuration d'un réseau de pairs pour les accompagnantes (volet « Accompagnantes »), la mise sur pied d'un service d'accompagnement à la naissance et l'organisation de rencontres de groupes de parents (volet « Parents »).

Dans le cadre du programme « Accueil au nouveau-né », la formation que les accompagnantes ont reçue peut être décrite de la façon qui suit :

- Durée : 56 heures.
- Formatrices : une infirmière-accompagnante et une sage-femme.
- Acquisition de connaissances sur rôle de l'accompagnante, le processus de la grossesse, du travail et de l'accouchement, l'adaptation postnatale, l'allaitement, etc.
- Acquisition d'habiletés conceptuelles (articulation, vulgarisation), observationnelles (collecte d'informations), interactives (synchronisation, empathie), instrumentales (utilisation de techniques spécifiques) et personnelles (confiance en soi, respect des valeurs de l'autre, etc.).

L'esprit dans lequel la formation et l'encadrement sont fournis aux accompagnantes repose sur un certain nombre de principes ou de postulats concernant la grossesse, le processus de la naissance, le rôle de parent, le développement de l'enfant et le rôle du soutien lors de la période périnatale. Ces principes s'appuient sur les recherches concernant les nouveaux-nés (Dugnat, 1997 ; Maurer et Maurer, 1988 ; Stern, 1985, 1990), la transition au rôle de parent (Carter et McGoldrick, 1990 ; Clement, 1998),

l'attachement parent-enfant (Brazelton et Cramer, 1990 ; Zeanah, 1993) et le processus d'habilitation des familles (Dunst, Trivette et Deal, 1988, 1994). Ces principes sont les suivants :

- La grossesse et l'accouchement sont des événements majeurs dans le cycle de vie de la femme et de l'homme, et l'expérience subjective de ces événements exerce un impact sur leur développement personnel.
- La naissance d'un enfant a des répercussions sur tout le système familial (grands-parents, frère ou sœur, etc.).
- Au-delà des soins et de l'alimentation, les parents jouent de multiples rôles auprès du bébé : protection, régulation (physiologique, comportementale et émotionnelle), partenariat social, etc.
- L'apprentissage du rôle de parent se fait à partir des expériences antérieures, mais également à partir des relations de soutien que le parent a connues et connaît actuellement dans sa vie et prend place dans un contexte social, culturel et économique donné.
- Dans l'utérus, le bébé établit de manière active des liens avec son monde environnant.
- La naissance pour le bébé n'est pas tant un moment de rupture qu'un moment de transformation majeure de ses liens avec le monde qui l'entoure.
- Le bébé a besoin d'être entouré d'adultes qui sont disponibles, attentifs et sensibles aux signaux qu'il émet.

FAMILLES REJOINTES PAR LE PROJET

Le projet a rejoint, sur une période de 24 mois, 37 familles dont 29 ont été suivies par une accompagnante. Huit familles n'ont pas poursuivi au-delà des premiers contacts avec une accompagnante pour différentes raisons : certains parents ont simplement changé d'idée et ne désiraient plus d'accompagnante, d'autres ont refusé de s'inscrire dans la démarche d'évaluation et de donner des informations plus complètes sur leur situation personnelle et familiale. Certains autres ont indiqué qu'ils avaient simplement besoin de parler et ne souhaitaient pas aller plus loin, alors que d'autres ont eu accès, en cours de route, à des services d'accompagnement différents plus près de leur lieu de résidence. La majorité des familles suivies étaient biparentales (26/29) et elles appartenaient, dans la plupart des cas, à un milieu socio-économique moyen (22/29)

Huit accompagnantes ont été activement engagées dans le suivi des familles; elles ont investi une moyenne de 40 heures par accompagnement. Ces heures couvrent l'ensemble de la période périnatale.

ÉTAPES DE RÉALISATION DU PROJET

La réalisation du projet peut être divisée en quatre grandes étapes décrites ci-après : définition des besoins d'un groupe de femmes intéressées à faire de l'accompagnement, identification des accompagnantes désirant participer au projet, réalisation des accompagnements et évaluation qualitative de l'expérience vécue par les parents et les accompagnantes.

LA DÉFINITION DES BESOINS D'UN GROUPE DE FEMMES (NOYAU DE BASE) INTÉRESSÉES À FAIRE DE L'ACCOMPAGNEMENT

Les besoins relevés à cette étape étaient surtout des besoins d'encadrement, de soutien (émotionnel, informatif, etc.), de partage et d'entraide entre accompagnantes, d'appartenance, de formation continue et de soutien technique. C'est à partir de la connaissance de ces besoins que le volet « Soutien aux accompagnantes » a été structuré et que les activités d'encadrement et de formation ont été planifiées. Ce volet était essentiel dans la mesure où les accompagnantes étaient considérées, dès le départ, comme des **aidantes naturelles** et non pas comme des agents professionnels. Le programme « Accueil au nouveau-né » a été grandement influencé par cette orientation d'aide naturelle qui nous amenait à prêter attention au vécu des accompagnantes et à leurs besoins.

L'IDENTIFICATION DES ACCOMPAGNANTES DÉSI- RANT PARTICIPER AU PROJET « ACCUEIL AU NOUVEAU-NÉ »

Considérant que le nombre de familles à suivre était limité à l'intérieur du projet, il a fallu également limiter le nombre d'accompagnantes qui allaient participer directement au projet. Plusieurs autres accompagnantes ont gravité autour de ce petit groupe, notamment lors des activités de formation continue et d'entraide. La sélection des accompagnantes a été basée sur une

démarche visant à préciser les caractéristiques essentielles qu'il apparaissait important de retrouver chez toutes les participantes au projet. Les accompagnantes retenues présentaient donc toutes les caractéristiques suivantes: a) posséder une formation de base sur l'accompagnement; b) avoir la disponibilité physique et émotionnelle nécessaire pour faire de l'accompagnement; c) bénéficier du soutien de son conjoint quant à son investissement dans le projet; d) faire montre d'une bonne qualité de réflexion personnelle concernant ses propres expériences d'accouchement et son vécu parental; e) concevoir l'aide comme étant centrée sur les aspects développementaux et interpersonnels de la naissance, plutôt que sur les aspects techniques et instrumentaux; f) être intéressée à travailler en équipe et à s'intégrer à l'intérieur d'un organisme communautaire. Trois psychologues ont mené les entrevues de sélection sur la base de ces critères.

Toutes les accompagnantes postulantes avaient un point en commun: elles avaient participé à une formation de base sur l'accompagnement. La candidature de certaines accompagnantes a été rejetée parce que celles-ci désiraient surtout mettre l'accent sur les aspects techniques du suivi de la femme enceinte et qui accouche (palpations du col, prise de la tension, etc.), définissant le rôle de l'accompagnante comme celui d'une agente professionnelle, au lieu de le voir comme celui d'une aidante naturelle; d'autres, parce qu'elles définissaient l'accompagnement comme une activité solitaire, plutôt que comme une activité nécessitant le soutien d'un groupe de pairs.

LA RÉALISATION DES ACCOMPAGNEMENTS

La majorité des couples participants ont commencé à rencontrer une accompagnante avant la 28^e semaine de grossesse. L'accompagnement s'est traduit par environ trois rencontres prénatales, la présence à l'accouchement, ainsi que deux ou trois rencontres postnatales.

Les accompagnantes se sont réunies une fois par mois durant toute la durée du projet pour faire une « revue par les pairs » et se donner du soutien mutuel. Ces rencontres étaient animées par la coordonnatrice du projet. C'est également à l'occasion de ces rencontres que des besoins de formation plus spécifiques étaient exprimés. Au total, 18 rencontres de supervision se sont tenues tout au long du projet.

Plusieurs activités de formation d'une journée ont été organisées pour répondre aux demandes de formation continue: soutien postnatal, attachement, engagement paternel, relation d'aide, allaitement, etc. Ces

activités de formation étant ouvertes à un public plus large, elles ont permis aux accompagnantes de côtoyer d'autres accompagnantes de la région et de l'extérieur, ainsi que des professionnelles de la périnatalité. Environ une trentaine de personnes du milieu, incluant les accompagnantes, ont participé à ces activités *ad hoc*. Les accompagnantes ont également assisté à des colloques régionaux (sur l'allaitement maternel, sur la périnatalité).

Des rencontres de groupe de parents ont aussi été mises sur pied à la demande des parents qui étaient suivis par les accompagnantes. On a organisé des activités portant notamment sur l'allaitement et sur la vie avec le bébé (Matin-Bébé).

L'ÉVALUATION QUALITATIVE DE L'EXPÉRIENCE VÉCUE PAR DES PARENTS ET PAR LES ACCOMPAGNANTES

À l'automne 1998, des activités de groupe de discussion (*focus group*) ont été menées auprès d'un groupe de parents et d'un groupe d'accompagnantes. Ces activités ainsi que les informations qu'elles ont permis d'obtenir sont décrites dans la prochaine section.

EXPÉRIENCE DES PARENTS ET DES ACCOMPAGNANTES AYANT PARTICIPÉ AU PROJET

Cette section donne une description préliminaire de l'expérience des parents et des accompagnantes à l'intérieur du projet. À l'automne 1998, treize parents (femmes et hommes) et cinq accompagnantes ont participé à une activité de retour sur cette expérience. La formule de groupe de discussion avec les parents et les accompagnantes a alors été privilégiée. Les parents qui ont été rencontrés avaient vécu l'accouchement trois à six mois plus tôt. La démarche d'accompagnement avec eux a été complétée par la rencontre de groupe.

LES PARENTS

Nous avons demandé aux parents de nous décrire les motivations qui les avaient poussés à vouloir une accompagnante. Deux thèmes majeurs ressortent de ce questionnement : le désir d'avoir accès à une personne qui « était passée par là » et celui qu'une personne « veillera au grain » au moment de l'accouchement à l'intérieur du cadre hospitalier. Ces deux motifs évoquent clairement le côté sécurisant de l'accouchement et, en particulier, de l'accouchement en centre hospitalier. L'accompagnante est ici considérée comme une « amie », donc comme une personne non menaçante, facilement abordable, qui possède une expérience et un vécu riches et pertinents en la matière et qui peut aider les parents à faire des choix et à les faire respecter par l'équipe médicale.

Une autre question concernait l'impact que l'accompagnante avait eu sur eux personnellement, sur la relation avec l'équipe médicale, sur la relation avec le bébé et sur la relation avec le conjoint. L'impact de l'accompagnement sur les parents est lié à la qualité des informations transmises sur le processus de la grossesse, l'accouchement, l'allaitement, etc. Le fait que l'accompagnante prenne du temps pour partager son propre vécu semble également influencer sur la capacité des parents à s'ouvrir, à exprimer ce qu'ils ressentent et ce qu'ils pensent de la grossesse, de l'accouchement, du rôle de parent, etc., ainsi qu'à « exorciser des peurs ». Un effet qui a été souligné avec force concerne le fait que l'accompagnante contribue à aider les parents à avoir une meilleure communication avec le médecin et les infirmières, à s'affirmer davantage, mais sans créer de situations de confrontation. Les parents soulignent que le personnel de l'équipe médicale ne se comportait pas de la même façon lorsque l'accompagnante était dans les parages et lorsqu'elle n'y était pas. Les hommes affirment que le fait d'observer l'accompagnante en train de porter attention à leur conjointe leur a permis d'être plus sensibles à ce que cette dernière pouvait vivre lors de la grossesse et de l'accouchement. Les femmes rapportent, quant à elles, que l'accompagnante a contribué à aider le père à s'engager dans le processus de la grossesse et de la naissance. Les parents mentionnent enfin que l'accompagnante les a amenés à concevoir leur bébé comme une personne avec des compétences et que cela les a beaucoup aidés à percevoir positivement leur enfant dès les premiers instants et à mieux comprendre ses besoins.

Une autre question portait sur les insatisfactions que les parents ont pu ressentir envers l'accompagnante. Peu de choses ont été rapportées à cet égard. L'accompagnante peut, sans s'en rendre compte, agir parfois de

manière intrusive. De plus, son opinion prend beaucoup d'importance aux yeux des parents et ceux-ci peuvent avoir peur de la décevoir si les choses ne se passent pas de la façon prévue.

Une autre question touchait les suggestions des parents concernant le service d'accompagnement. La première des choses que les parents estiment important de maintenir est que l'accompagnante demeure franche et honnête sur ce qu'elle sait ou ne sait pas, qu'elle reconnaisse ses limites. Les parents indiquent qu'il est beaucoup plus facile pour eux de se sentir autonomes et de croire qu'ils ont du pouvoir lorsqu'ils sont en contact avec quelqu'un qui les traite en personnes responsables, qui n'a pas peur de montrer qu'elle ne sait pas tout et qui les accompagne dans la recherche de réponses et de solutions. En réponse à une sous-question concernant la formation des accompagnantes, les parents soulignent qu'on devrait les préparer à composer avec des émotions intenses pour qu'elles puissent demeurer en contact avec les parents qui vivent de telles émotions et partager avec eux des expériences similaires.

Les parents ont également évoqué l'importance pour l'organisme communautaire de faire la promotion de l'accompagnement de manière plus large et intense. Ils ont souligné que trop peu de parents étaient informés de l'existence et de la nature d'un tel service. Le fait d'en entendre parler dans les médias et dans les cours prénataux contribuerait grandement à inciter plusieurs parents à décider de faire appel à une accompagnante. Les parents croient nécessaire de diffuser l'idée qu'une accompagnante ne vient pas prendre la place du père et qu'elle n'est pas seulement utile pour l'accouchement du premier bébé. Les parents ont également souligné la nécessité de promouvoir l'accompagnement auprès des professionnels de la santé dans les centres hospitaliers. Les parents ont, par ailleurs, mentionné que les conjoints des accompagnantes pourraient jouer un rôle important auprès des hommes qui attendent un enfant. Ce contact entre les hommes devrait être favorisé par des rencontres individuelles ou de groupe durant la grossesse et au cours de la période postnatale.

En réponse à une question où on leur demandait ce qu'ils diraient à des parents qui pensent recourir à une accompagnante, les parents ont souligné un aspect central de l'accompagnement, à savoir : « l'accompagnante nous aide à comprendre (et à digérer) notre accouchement parce qu'elle était là, parce qu'elle l'a vécu avec nous ». Cet aspect nous apparaît un élément essentiel de l'impact que l'accompagnante peut avoir sur les parents qu'elle côtoie.

LES ACCOMPAGNANTES

Les accompagnantes ont également eu l'occasion de réfléchir à l'expérience qu'elles vivaient dans leur rôle et à l'influence qu'elles avaient l'impression d'avoir sur les couples qu'elles accompagnaient. À une question portant sur leurs motivations à devenir accompagnantes, elles ont principalement mentionné leur désir de faire partager leurs connaissances et leur expérience de la grossesse et de l'accouchement à d'autres parents. Elles ont souligné également l'importance d'aider les couples à faire des choix et à faire en sorte que ceux-ci soient respectés. De plus, elles considèrent comme un privilège que des couples acceptent de leur ouvrir leur porte pour qu'elles assistent à la naissance de leur enfant. Ce commentaire montre bien le caractère réciproque du lien qui se crée dès le départ entre l'accompagnante et les parents : l'accompagnante n'est pas seulement là pour rendre un service aux parents, elle reçoit également d'eux le privilège de vivre à leur côté une expérience qu'elle valorise hautement.

À la question de savoir ce que l'accompagnement leur avait apporté à elles personnellement, les accompagnantes répondent qu'il leur a permis de faire le point sur leur propre expérience d'accouchement et qu'il a influé sur ce qu'elles sont maintenant comme femme, comme conjointe et comme mère avec leurs propres enfants. Elles indiquent que la formation et l'encadrement qu'elles ont reçus, ainsi que les expériences d'accompagnement qu'elles ont vécues, leur ont permis de développer davantage de confiance en soi, de capacité à mettre des limites et de capacité à se fier à leur intuition.

CONCLUSION

La particularité du programme « Accueil au nouveau-né » ne réside pas tant dans le type de soutien qui a été mis en place par l'intermédiaire des accompagnements que dans le cadre entourant cette intervention. Il existe en effet d'autres ressources d'accompagnement au Québec. Le programme « Accueil au nouveau-né » met cependant l'accent sur le caractère naturel du soutien fourni par l'intermédiaire de l'accompagnante. Ce programme reconnaît que ces femmes ont des raisons très personnelles de vouloir soutenir des couples lors de la venue d'un enfant. Ce programme reconnaît également que c'est par ses qualités personnelles (plutôt que par ses compétences professionnelles) que l'accompagnante peut avoir un impact sur les mères et les pères qu'elle accompagne.

Dans cette perspective, il est essentiel de penser la mise sur pied d'un tel programme dans un contexte d'appartenance où la naissance d'un enfant est un événement qui ne concerne pas seulement la famille et les agents professionnels en périnatalité, mais qui se produit aussi en présence de membres d'une collectivité qui en deviennent les témoins. Les théoriciens de l'attachement parleraient ici volontiers d'une « base de sécurité » autour de laquelle il est possible d'expérimenter le contact intime, les émotions intenses, les situations éprouvantes sans que cela affecte négativement la confiance en soi de base. L'insertion du programme « Accueil au nouveau-né » au sein d'une structure communautaire (Maison de la famille) qui valorise les mamans, les papas, les bébés et les frères/sœurs et leur fait de la place est, à notre avis, un aspect central de la réalisation d'une telle entreprise.

Il est également important de souligner que le programme « Accueil au nouveau-né » a contribué positivement au fonctionnement de l'organisme communautaire. La présence d'accompagnantes et de mamans et de papas avec leur bébé n'est pas passée inaperçue des autres intervenantes et parents de l'organisme. À titre d'exemple, mentionnons que le projet « Accueil au nouveau-né » a été mis en place en même temps que deux autres services : un s'adressant à des personnes âgées isolées et l'autre à des adolescents expulsés de l'école. La responsable de l'organisme a témoigné de l'impact du programme « Accueil au nouveau-né » sur le comportement des autres groupes. Ces personnes ont ainsi agi comme « témoins » de l'arrivée d'un enfant. Leurs réactions, leurs questions, leur intérêt à l'égard des futurs parents ou des nouveaux parents ont permis d'enrichir l'expérience de la naissance pour ces derniers. Dans un tel contexte, la description que les parents font de leur expérience peut être qualifiée de plus « épaisse » (« thick description » : White, 1993). Comparée à une description « mince » (« thin description »), une description « épaisse » de soi offre davantage de choix dans la construction de son identité personnelle (White, 1993).

Chapitre 2

LE PROJET ESPACE-JEUNESSE DE SA NAISSANCE À SA MATURITÉ

CLAIRE MALO, chercheure
Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS)
et École de service social, Université de Montréal

MONIQUE DOYON, chargée de projet
École Espace Jeunesse

« La rentabilité, l'efficacité et la nécessité sont des conséquences du développement d'un objet technique et non pas des causes de ce développement. Tous les projets naissent mal conçus et ne deviennent bien conçus qu'en fin de parcours » (Callon et Latour, 1986, p. 15).

« Le plus important à retenir, il me semble, est que le partenariat est un processus à définir et surtout qu'il faut le définir en cours de pratique » (Sévigny, 1996, p. 78).

En septembre 1996, à l'école secondaire Espace-Jeunesse pour jeunes en difficulté, on a entrepris la mise en place d'un nouveau modèle socio-pédagogique basé sur le partenariat avec le milieu et sur les notions de coopération et d'appropriation (*empowerment*). Le contenu de ce programme se construit grâce à la participation active de plusieurs partenaires, y compris les acteurs de l'école, au fil du temps et des événements dans le milieu ou dans les organismes associés. Il s'agit donc plus du développement d'une innovation que de la simple application de connaissances présélectionnées et regroupées sous le terme « programme ». En conséquence, l'évaluation de ce projet porte d'abord sur les processus qui sous-tendent son développement et sur les facteurs qui s'avèrent facilitateurs ou nuisibles. Une telle approche de développement et d'évaluation de programme permet un meilleur arrimage entre le contenu du projet et les réalités concrètes et changeantes du milieu. Elle complique cependant les tentatives pour relater le déroulement du projet de manière linéaire.

Nous tenterons néanmoins de décrire ici le développement et le déroulement du projet Espace-Jeunesse dans ses deux premières années de vie ou de sa naissance à sa maturité, soit de septembre 1996 à juin 1998, tout en soulignant les derniers ajustements en cours ou à venir. Dans un second temps, nous verrons comment ce développement s'est effectué suivant une démarche non traditionnelle qui s'apparente étroitement à ce qu'on appelle aujourd'hui la « logique de traduction ».

PRÉSENTATION DES ORGANISMES PARTENAIRES

Anciennement appelée Commission des écoles catholiques de Montréal, la Commission scolaire de Montréal (CSDM) regroupe la plus grande partie des écoles publiques francophones, primaires ou secondaires, du territoire de Montréal. Au secondaire, elle comprend de nombreuses écoles régulières et trois écoles qui s'adressent spécifiquement aux jeunes présentant des troubles de comportement marqués, dont les écoles secondaires Espace-Jeunesse et Henri-Julien. La CSDM participe au projet par l'intermédiaire des représentants de l'école Espace-Jeunesse et par ceux de l'école Henri-Julien, laquelle collabore à l'évaluation des impacts à titre d'école de comparaison. La CSDM apporte également un appui concret au projet en finançant partiellement ou en totalité certaines ressources humaines, certaines formations, du temps de libération pour les enseignants et l'achat de matériel.

Organismes gouvernementaux, les Centres jeunesse de Montréal (CJM) ont pour mission de protéger les jeunes dont la sécurité ou le développement sont compromis, d'aider les familles qui connaissent des difficultés d'adaptation importantes et d'intervenir auprès des jeunes délinquants. Ils ont récemment obtenu un statut d'institut universitaire et collaborent au projet par l'entremise de personnes-ressources déjà en place à l'école Espace-Jeunesse (éducateurs, conseillère clinique, psychologue) et par l'apport de conseillers extérieurs à l'école (conseillère partenariat-réseau). Ils financent également le développement et l'analyse du déroulement du projet.

L'Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS) est un organisme sans but lucratif qui se consacre à la recherche de pointe dans le domaine de la prévention de la violence subie ou perpétrée par les jeunes. Il a été mis sur pied en 1996 par les CJM, qui le gèrent de façon tripartite avec l'Université du Québec à Montréal et l'Université de Montréal. L'IRDS est l'organisme à l'origine du groupe de réflexion qui a conçu le projet. Il collabore par l'intermédiaire de la chercheuse responsable et soutient financièrement les démarches entreprises en vue de l'évaluation des impacts.

Le Centre Mariebourg, organisme sans but lucratif voué au mieux-être des jeunes, a élaboré et diffusé, depuis plusieurs années, un programme de formation à la résolution de conflits qui fait appel à la médiation par les pairs. Depuis septembre 1998, ce programme vient s'ajouter aux activités en cours à l'école Espace-Jeunesse et des personnes-ressources, rattachées à l'organisme, sont maintenant sur place. De même,

le CLSC du plateau Mont-Royal vient tout juste de se joindre aux organismes partenaires du projet et des contacts récents sont maintenant établis avec les policiers communautaires du même quartier.

HISTORIQUE DU PROJET

Force est de constater que les services offerts aux adolescents en difficulté d'adaptation, dans les écoles régulières, sont trop souvent inadéquats. D'ailleurs, l'ampleur des problèmes de violence, de démotivation, d'absentéisme, d'échecs et d'abandon scolaires indique une certaine incapacité de l'école à remplir auprès de plusieurs jeunes ses rôles d'enseignement, d'éducation et de socialisation. Plusieurs constatent en outre que les formules et contenus pédagogiques sont souvent peu adaptés aux besoins et aux centres d'intérêt des jeunes en difficulté d'adaptation, qui y trouvent peu d'occasions de vivre des expériences de réussite. Ces différents constats ont amené un groupe de chercheurs et d'intervenants du domaine scolaire¹ à tenter d'élaborer et de mettre en place, en partenariat avec le milieu, un nouveau modèle d'intervention mieux adapté à la réalité des adolescents en difficulté. Ce modèle visait d'abord le développement social de ces jeunes et, par là, une amélioration de leur adaptation scolaire; c'est pourquoi il a dès lors été qualifié de « sociopédagogique ».

Pour concrétiser cette idée, l'école secondaire Espace-Jeunesse constituait, en 1996, un terrain propice. En effet, cette école recevait jusque-là exclusivement des adolescentes prises en charge par les CJM et hébergées en centre de réadaptation. En collaboration avec les CJM, l'équipe-école pouvait assurer un suivi continu des plans d'intervention individualisés. La fermeture du centre de réadaptation et le déplacement de sa clientèle, en juin 1996, devaient entraîner un changement important dans le mandat et la population de cette école. Dès l'automne 1996, l'effectif scolaire devenait constitué à 50 % de jeunes qui y avaient été envoyés par la CSDM à la suite de problèmes de comportement marqués. Plusieurs de ces jeunes résidant chez leurs parents, dans des quartiers souvent fort éloignés de l'école, il devenait plus difficile d'assurer un suivi des plans d'intervention. En outre, de 100 % féminine, la clientèle devenait à 30 % masculine entre 1996 et 1997 et à 70 % masculine l'année suivante, ce

1. Ce groupe mis sur pied à l'IRDS réunit des chercheurs et des conseillers de plusieurs milieux de recherche et de pratique, autour de la problématique de l'adaptation sociale des jeunes.

qui signifiait une augmentation rapide des problèmes de comportement de type externalisé. Des ajustements majeurs étaient donc requis de la part de la direction et de l'ensemble de l'équipe-école, et c'est dans ce contexte que le projet Espace-Jeunesse a pris naissance.

DESCRIPTION DE LA CLIENTÈLE

En vertu de son mandat actuel, l'école secondaire Espace-Jeunesse reçoit annuellement environ 80 jeunes, dont 50 % y sont envoyés par les CJM et 50 % par la CSDM. Si plusieurs d'entre eux présentent des retards d'apprentissage évidents, ils sont d'abord dirigés vers cette école à cause de leurs problèmes de comportement importants qui nuisent à leur intégration harmonieuse dans les écoles ordinaires (violence verbale ou physique, vandalisme, toxicomanie, etc.). À l'automne 1997, on dénombre parmi la population de l'école environ 70 % de garçons et 30 % de filles. Par définition, dès leur arrivée à l'école Espace-Jeunesse, ces jeunes ont déjà une histoire scolaire constellée d'échecs, d'absentéisme, de non-motivation, de retards et d'abandons. Leur histoire familiale est aussi le plus souvent constituée de nombreuses expériences malheureuses. On peut donc entrevoir une trajectoire menant, à plus long terme, à la violence, à la marginalisation sociale, au chômage et à la pauvreté.

De façon globale, la population de cette école se caractérise par une grande instabilité. En effet, plusieurs jeunes arrivent à l'école en cours d'année scolaire, tandis que d'autres sont réinsérés en milieu régulier ou placés en garde fermée, et ce, à tout moment de l'année. On note également un fort taux de décrochage. Plus précisément, pour l'année scolaire 1997-1998, on estime à environ 34 % le taux de roulement de la clientèle. Parmi les jeunes inscrits en septembre, mais qui ne fréquentaient plus cette école au mois de juin suivant, 25 % ont décroché, 18 % ont été réinsérés dans une école régulière, 9 % ont été dirigés vers une autre école spéciale et 15 % sont maintenant pris en charge par un centre de réadaptation.

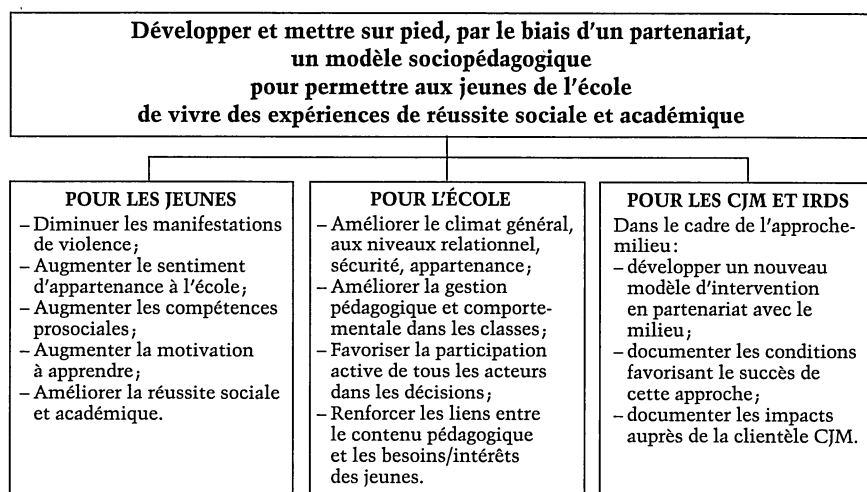
LES OBJECTIFS DU PROJET

L'objectif général du projet Espace-Jeunesse consiste à bâtir un modèle sociopédagogique faisant appel au partenariat et permettant aux jeunes en difficulté d'adaptation de vivre des expériences de réussite sociale et scolaire. Il s'agit d'apporter des changements dans l'organisation et le fonctionnement de l'école, plus spécifiquement par la mise en place de

structures favorisant la participation active des élèves dans leurs propres apprentissages, ainsi que la participation active de tous les acteurs de l'école dans les décisions de gestion. En collaboration avec la direction, les représentants du personnel de l'école et les partenaires extérieurs, plusieurs sous-objectifs ont été identifiés qui sont résumés dans le schéma suivant :

FIGURE 1

Objectifs et sous-objectifs du projet Espace-Jeunesse



CHOIX DU MODÈLE ET DE LA DÉMARCHE INITIALE

De la littérature, comme de la pratique éducative, il ressort que les problèmes éprouvés dans les écoles commandent maintenant les efforts concertés de plusieurs secteurs complémentaires. Ni le personnel scolaire, ni les intervenants sociaux ne peuvent plus travailler en vase clos. Le partenariat dont il est question ici demande nécessairement une participation active de tous les acteurs concernés à toutes les étapes du projet, tant pour définir les problèmes, trouver et implanter des solutions que pour évaluer les effets des changements. Ce partenariat qu'on veut réel implique aussi un partage des pouvoirs dans les décisions sur les changements à apporter (Aucoin, Boucher, Grutier, Laniel, Pelletier, 1995 ; Bouchard, 1994), ainsi qu'une « reconnaissance mutuelle des contributions des

parties impliquées dans un rapport d'interdépendance, en vue de la création commune du projet » (Panet-Raymond, 1991, dans Clément, Tourigny et Doyon, 1997). Une telle idée du partenariat s'inscrit directement dans les nouvelles approches de conception de programmes, dites de quatrième génération ou de traduction (Allard, 1996). Ces approches prévoient la participation des principaux acteurs du milieu à l'ensemble du processus, de la définition du problème à la mise en place des solutions et à l'évaluation. Elles se caractérisent également par leur flexibilité quant aux possibilités de modifier, au fur et à mesure, le contenu même des interventions de façon à tenir compte des réalités changeantes du milieu.

Une démarche de départ, adaptée des recommandations de Pransky (1991), fut cependant proposée par le comité instigateur, puis entérinée par les différents partenaires. Cette démarche initiale comporte plusieurs étapes que l'on peut résumer ainsi : 1) formation d'un comité de coordination (COCO) regroupant des représentants de chaque groupe concerné, création d'alliances et consensus sur les objectifs et la démarche ; 2) définition commune des problèmes et hiérarchisation des besoins ; 3) identification des solutions ; 4) mise en place des solutions ; et 5) évaluation des impacts. Conformément à l'approche dite de traduction (Callon et Latour, 1986), cette démarche initiale est constamment adaptée aux réalités concrètes nouvelles, au fur et à mesure du déroulement de l'expérience ; on observe donc un va-et-vient constant d'une étape à l'autre.

Deux notions sont cependant restées fondamentales tout au long du développement de ce projet : l'idée de **coopération**, tant comme modèle d'apprentissage en classe que dans les relations des différents groupes entre eux, et l'idée d'**appropriation** (*empowerment*), que l'on peut définir ici comme la participation active de tous les acteurs du milieu dans les décisions qui les concernent et comme le renforcement de l'image de soi et du sentiment d'appartenance qui en découlent. Ensemble, ces principes de coopération et de participation active rejoignent la notion de collaboration, telle qu'elle est définie par Robinson (1991, dans Royer et coll., 1995, p. 22) comme « un processus dans lequel des individus possédant différentes expertises, connaissances et expériences, travaillent volontairement ensemble en vue d'apporter des solutions communes à un problème ».

La démarche initiale, les deux notions fondamentales, ainsi que toutes les interventions qui furent finalement enclenchées dans le cadre de ce projet, rejoignent également les recommandations de la littérature récente sur les caractéristiques des écoles efficaces à contrer les problèmes d'adaptation sociale et scolaire des adolescents. En effet, les auteurs sont de plus en plus nombreux à rechercher, au-delà des facteurs personnels,

les déterminants reliés à l'organisation même et au fonctionnement de l'école (Janosz et Leclerc, 1993; Renihan et Renihan, 1995; Solomon et coll., 1996). D'une préoccupation axée vers le renforcement de la réussite des jeunes, chercheurs et intervenants sont passés graduellement à une préoccupation pour améliorer la réussite des écoles. Ainsi, Pransky (1991) relève plusieurs caractéristiques des écoles efficaces, dont : un programme pédagogique en accord avec la vie et le travail extérieurs, un modèle pédagogique axé sur le développement d'habiletés personnelles et sociales, des structures favorisant la participation active des parents à l'école et l'implication active des élèves dans leurs apprentissages et dans les décisions de gestion de l'école, un fonctionnement flexible pouvant s'ajuster à divers contenus, niveaux et styles d'apprentissage et des enseignants formés à s'engager dans les décisions de gestion de l'école.

DÉROULEMENT DE L'IMPLANTATION À L'ÉCOLE

Lorsqu'on parle de changement, d'innovation et du temps qu'on doit y consacrer, on apprend qu'il y a des étapes à respecter : sensibilisation, échanges de vues, proposition, acquisition de nouvelles compétences, implantation, réalisation, rétroaction, évaluation de l'innovation. Cela est vrai et la solidité d'une innovation en profondeur suppose ces étapes pour qu'une équipe évolue avec homogénéité dans le changement (Venne, 1997, p. 19).

La première année du projet Espace-Jeunesse fut consacrée essentiellement à la création d'alliances entre les partenaires, à l'appropriation des objectifs et d'une démarche consensuelle, de même qu'à la mise en place de structures favorisant la participation active de l'équipe-école, des parents et des élèves. Dans le modèle de traduction développé par Callon et Latour (1986), ces phases correspondent aux étapes d'intéressement et de mobilisation des acteurs. Dans la seconde année, des changements plus concrets ont été amorcés dans l'organisation de l'école, tant sur le plan de l'approche pédagogique et du modèle de gestion de classe que dans le fonctionnement administratif de l'école. Ces phases, qui correspondent assez bien à l'étape d'institutionnalisation des stratégies, dans le modèle de traduction, ont donné naissance à ce que l'on pourrait appeler ici une culture de la coopération.

1) Comité de coordination, alliances et appropriation des objectifs et de la démarche

Dès l'automne 1996, un **comité de coordination (COCO)** a été mis sur pied. Il regroupe, outre le directeur, des enseignants et des éducateurs de l'école, de même que des représentants des organismes extérieurs. Les principales fonctions de ce comité sont les suivantes : 1) opérationnaliser l'objectif global en sous-objectifs spécifiques collant à la réalité de l'école, 2) transmettre l'information aux divers acteurs de l'école, 3) planifier et mettre en place le projet dans ses différentes phases, 4) arrimer le projet aux autres activités prenant place dans l'école, 5) ajuster le contenu élaboré en fonction des réalités changeantes du milieu. Idéalement, ce comité devrait également comprendre des parents et des élèves. Mais les parents sollicités jusqu'ici, parmi les plus actifs, se sont dits mal à l'aise de discuter directement avec l'équipe-école. Par ailleurs, la participation directe de certains élèves au COCO est également difficile, parce que ces jeunes ont tendance à préférer le travail concret qui donne des résultats immédiats.

Dès leurs premières rencontres, les membres du COCO ont examiné et modifié les objectifs du projet, puis ils se sont entendus sur la démarche et les orientations générales. Le projet a ensuite été présenté à l'ensemble de l'équipe-école. Des préoccupations sont tout de suite apparues quant à la faisabilité d'un tel projet dans un contexte caractérisé par l'absence de préparation du personnel à la nouvelle population de l'école et par l'urgence des besoins découlant de ce nouveau mandat. Certains doutes ont été émis également quant aux possibilités réelles de stimuler l'implication des parents. C'est en réponse à de telles préoccupations que les premières activités concrètes ont été planifiées.

2) Mise en place de structures favorisant la participation de tous les acteurs de l'école

En réponse aux préoccupations exprimées par l'équipe-école, il a été convenu au COCO d'offrir un **soutien concret et immédiat à l'équipe-école**, de façon à faciliter son engagement dans un processus à moyen terme. Après consultation de l'équipe, un assistant de recherche a été engagé pour faire un bilan de la répartition géographique des quartiers de provenance des élèves et pour colliger des informations sur les ressources disponibles dans ces quartiers, de façon à pouvoir diriger certains jeunes vers d'autres ressources accessibles en dehors des heures de classe. Depuis, une mise à jour de ces données est faite chaque année, en fonction des nouvelles inscriptions. De plus, une initiation à l'apprentissage

coopératif a été organisée en 1996, à la demande de l'équipe-école, activité à l'origine de la décision d'implanter ce modèle pédagogique dès l'année suivante.

La participation effective des parents à l'école Espace-Jeunesse représentait un défi particulier. En effet, plusieurs parents de l'école vivent eux-mêmes de nombreuses difficultés personnelles. De plus, la plupart résident dans des quartiers géographiquement fort éloignés². Enfin, il n'existait jusqu'ici aucun comité de parents dans cette école et, par le fait même, aucune tradition de participation de leur part. Pour inciter les parents à participer, il fut convenu au COCO de leur offrir d'abord un lieu de rencontre, à l'intérieur des murs de l'école, où ils pourraient partager leurs expériences et s'entraider. Un animateur extérieur fut recruté, de façon à bien distinguer ces rencontres de parents des rencontres scolaires habituelles.

C'est ainsi que le **Café Place-aux-Parents** a été mis sur pied au printemps 1997. La fréquence et le contenu des rencontres sont entièrement définis par les participants; certaines comportent des échanges informels, tandis que d'autres portent sur des thèmes choisis par les parents. Bien que le nombre de parents participants soit demeuré très restreint, quelques-uns ont fréquenté le café de façon régulière et se sont impliqués dans l'organisation des rencontres et le recrutement d'autres parents. Ainsi, certains ont organisé un stand d'information lors des rencontres d'accueil en septembre de chaque année et des sondages ont été effectués pour vérifier les thèmes intéressant les autres parents. Néanmoins, même les habitués réguliers ont refusé jusqu'ici de participer directement au COCO. Le grand roulement de la clientèle compromet aussi la participation à long terme de chacun. Ainsi, les enfants de quelques parents très actifs au sein du groupe ne fréquenteront plus l'école l'an prochain. Nous avons donc décidé au COCO de permettre la participation de ces parents à titre d'« anciens parents » de l'école. En outre, une nouvelle formule est à l'essai cette année, combinant les discussions informelles entre parents à la présentation de mini-ateliers sur des problématiques qui les concernent (l'autorité parentale, la sexualité des adolescents, etc.).

Les premières tentatives pour former un **groupe actif d'élèves** afin de discuter des problèmes de l'école et des solutions à apporter n'ont pas porté de fruits. À l'automne 1997, un petit groupe sélectionné par leur professeur fut rencontré une première fois mais, dès la semaine suivante, plusieurs d'entre eux ne voulaient plus participer, les changements prévus

2. L'école Espace-Jeunesse a récemment emménagé dans de nouveaux locaux situés dans un quartier plus central de la ville.

étant trop lents par rapport à leurs attentes. On a donc convenu au COCO de reporter la participation directe des jeunes, d'autant plus qu'à cette période les problèmes de gestion de classe culminaient. Par la suite, il fut convenu de solliciter plutôt le point de vue des jeunes de façon plus indirecte, au moyen des enquêtes et des exercices coopératifs décrits plus loin. De telles stratégies ont peut-être été plus efficaces, puisque cette année, bien que les jeunes ne participent toujours pas directement aux décisions de l'école, tous s'impliquent dans divers projets concrets (gestion d'un café étudiant, production d'un journal étudiant, participation à l'inauguration officielle des nouveaux locaux de l'école, organisation d'un « souper-spaghetti » pour attirer les parents, etc.).

3) Hiérarchisation des besoins : enquêtes sur le climat scolaire

Considérant les délais nécessaires pour stimuler l'implication des élèves, des parents et de l'équipe-école dans la définition des changements et solutions à apporter au fonctionnement de l'école, une **enquête** a été menée en février 1997 auprès de ces divers groupes. Si cette enquête a permis de cerner des problèmes importants sur lesquels tous s'entendaient (irrespect des jeunes envers les adultes, sentiment d'insécurité à plusieurs endroits de l'école, manque de confiance des adultes dans les capacités de réussir des jeunes, normalisation de l'échec et du décrochage dans la culture même de l'école, etc.), elle a également permis d'identifier plusieurs forces (relations équipe-école/direction, confiance des parents, etc.). Ces résultats ont été présentés aux membres du COCO, puis à l'ensemble de l'équipe-école, aux parents et aux élèves.

4) Modification des formules pédagogiques

En raison de l'intérêt suscité par l'initiation à **l'apprentissage coopératif** parmi les membres de l'équipe-école, il fut convenu d'implanter l'apprentissage coopératif dans les classes dès l'année 1997-1998. Cette approche cadre tout à fait avec la démarche participative du projet³. Il s'agit d'une méthode d'enseignement qui fait appel à la coopération mutuelle des élèves, regroupés en petites équipes hétérogènes. L'enseignant organise les contenus pédagogiques habituels de façon que la participation de tous soit

3. Plus de 900 études ont été recensées, qui démontrent les effets bénéfiques de ce mode d'apprentissage sur l'adaptation scolaire et sociale des jeunes (Doyon, 1991; Larocque, 1995; St-Pierre et coll., 1997). Les effets observés concernent les résultats scolaires, la motivation et la persévérance dans les apprentissages, la satisfaction face à l'école, les habiletés de communication et de résolution de conflits, l'estime de soi, de même que l'intégration des élèves ayant des troubles d'apprentissage ou des problèmes de comportement.

nécessaire pour terminer la tâche scolaire (Doyon, 1997). Dès le printemps 1997, les affichages de postes à la direction et chez les enseignants ont mentionné l'implantation prochaine de ce modèle. À l'automne suivant, une employée de la CSDM, spécialiste de ce type d'approche, fut recrutée et intégrée à l'école à raison de deux jours par semaine. Une nouvelle initiation à l'apprentissage coopératif a été donnée aux nouveaux membres du personnel.

Dans le but de faciliter l'implantation graduelle de ce volet, des allègements rotatifs ont été mis en place chez les enseignants pour qu'ils rencontrent la spécialiste en coopération (ou les deux stagiaires en psychologie travaillant avec elle) afin d'obtenir un suivi continu ou de l'aide dans la traduction des contenus pédagogiques en exercices coopératifs. En outre, on a monté une banque d'exercices prédéfinis et un centre de documentation fut créé à l'école, destiné à l'ensemble du personnel.

Durant la seconde année, l'approche pédagogique a également évolué vers une approche dite par projet. De cette façon, plusieurs contenus pédagogiques sont maintenant enseignés au moyen de petits projets concrets qui présentent un intérêt immédiat pour les jeunes. Par exemple, les élèves de la classe d'insertion sociale et de préparation au marché du travail (ISPMT) apprennent le français en produisant un curriculum vitæ qu'ils peuvent utiliser ensuite dans leur recherche d'emploi. Depuis l'automne 1998, une stagiaire de psychologie spécialiste de l'intégration des nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC) forme les enseignants et les éducateurs, qu'elle aide à élaborer des projets pédagogiques faisant appel aux ordinateurs. Le plus souvent possible, ces petits projets pédagogiques comportent l'idée de coopération entre les élèves.

5) *Implantation des conseils de coopération*

À certains moments, le niveau élevé des problèmes de comportement dans les classes rendait difficile toute forme d'enseignement, quelle que soit l'approche utilisée. Il fut donc convenu au COCO de faciliter le développement de l'esprit coopératif entre les jeunes en installant d'abord des **conseils de coopération**. Tandis que l'apprentissage coopératif cherche à enseigner des contenus pédagogiques par la voie d'exercices de coopération, les conseils de coopération visent à trouver collectivement des solutions aux conflits entre les jeunes de chaque classe. Chaque semaine, dans leur classe, les élèves sont invités à faire connaître leurs insatisfactions et à trouver des solutions consensuelles. Les conseils de coopération permettent également de s'entendre sur les projets à mettre sur pied.

Pour faciliter l'implantation de ces conseils, une formation continue a d'abord été offerte aux enseignants par la spécialiste en coopération et un suivi régulier fut offert conjointement avec une conseillère clinique des CJM. En outre, depuis peu, une place officielle est faite à cette activité dans la grille horaire hebdomadaire de chaque classe.

6) Résolution de conflits et médiation par les pairs

L'apprentissage coopératif et les conseils de coopération, qui amènent les élèves à discuter, à négocier, et donc à développer des habiletés sociales particulières, sont souvent plus efficaces lorsqu'ils sont implantés parallèlement à une démarche de gestion des conflits. Inversement, l'enseignement d'habiletés en gestion de conflits est plus efficace dans un contexte de coopération, puisque les élèves ont alors plus d'occasions de mettre en pratique les apprentissages théoriques (Johnson et Johnson, 1995). À titre exploratoire, l'an dernier, des représentants du personnel de l'école ont demandé une formation au programme « Vers le Pacifique » élaboré par le Centre Mariebourg⁴; ils ont ensuite travaillé à adapter ce programme aux besoins particuliers des élèves de l'école.

Cette année, l'ensemble de l'équipe-école a été formée à la **médiation** pour résoudre les conflits entre les jeunes. Les jeunes eux-mêmes sont entraînés à résoudre leurs conflits de façon pacifique, durant les périodes prévues à cet effet dans leur grille horaire. Des personnes-ressources du Centre Mariebourg sont sur place pour assurer le suivi de l'implantation de ce volet. Actuellement, une équipe de médiateurs adultes est en fonction; les jeunes peuvent y avoir recours lorsqu'ils identifient un conflit qui les concerne ou qui concerne un tiers. Un local de médiation, décoré par les jeunes, est maintenant accessible de façon continue. Plusieurs médiations réussies ont été effectuées jusqu'à maintenant, dont plusieurs étaient demandées par des élèves.

7) Renforcement de la cohésion interne de l'équipe-école

À l'occasion d'une journée pédagogique à l'automne 1997, plusieurs enseignants et éducateurs ont exprimé leurs frustrations relativement au fonctionnement de l'école. Parmi les problèmes soulevés, on notait le manque d'expérience et de formation de plusieurs enseignants en ce qui regarde les jeunes présentant des difficultés de comportement, leur niveau élevé d'épuisement et de doutes quant à leur capacité à continuer, leur manque

4. Ce centre, nouvellement appelé « Centre international de résolution de conflits », a mis sur pied un programme de gestion de conflits faisant appel à la médiation par les pairs.

de temps pour discuter ensemble des problèmes éprouvés avec certains jeunes, le manque d'uniformité dans les stratégies d'intervention, le besoin de revoir les mécanismes d'admission des jeunes et le besoin de renforcer la confiance et la communication avec la nouvelle direction de l'école.

À la suite de cet événement clé, plusieurs activités ont été enclenchées dans le but de **renforcer la cohésion** entre les membres de la nouvelle équipe-école et d'uniformiser leurs interventions auprès des jeunes. Parmi ces activités, on peut citer une révision des mécanismes de retenue et de suspension, la mise sur pied de comités cliniques, la création d'un programme spécial pour les jeunes présentant des difficultés plus marquées, la révision de la procédure d'admission, l'instauration de rencontres modulaires hebdomadaires, l'intégration de la spécialiste en coopération dans les rencontres de l'équipe-école, de même que la formation d'un comité spécial (enseignants, éducateurs, directeur) pour redéfinir formellement le projet éducatif de l'école dans une optique de coopération. Un travail continu de soutien aux enseignants et aux éducateurs a été assuré grâce aux expertises complémentaires des diverses personnes-ressources. Toutes ces activités se sont déroulées suivant une procédure coopérative, impliquant la participation de la direction, des personnes-ressources, mais également de représentants des enseignants et des éducateurs de l'école.

8) Évaluation

Le **suivi et l'analyse du déroulement** sont effectués par la chercheure principale, en collaboration avec les membres du COCO. Plusieurs outils sont utilisés à cet effet : journaux de bord tenus par des personnes clés, procès-verbaux, grille de suivi des activités, etc. Le but visé par cette analyse est de déterminer les facteurs de réussite et les facteurs nuisant à l'implantation d'un tel projet en partenariat. À court terme, ce suivi du déroulement permet de ré-aligner continuellement les activités en fonction des réalités quotidiennes de l'école. À plus long terme, il aidera à mieux comprendre les impacts éventuels du projet et facilitera la reprise de l'expérience dans d'autres milieux scolaires intéressés. Au début de la seconde année, une coordonnatrice de recherche s'est jointe au projet pour s'occuper entre autres choses de ce suivi ; elle assiste aux rencontres, maintient un contact verbal régulier avec les personnes clés et tient à jour un journal de bord général à l'aide des outils de suivi.

Avec le soutien financier de l'IRDS, des mesures ont été prises chaque année auprès des élèves, des parents et de tout le personnel de l'école pour une éventuelle évaluation systématique des impacts du projet. Ces mesures couvrent principalement le climat général qui règne à l'école

(relationnel, éducatif, de sécurité, d'appartenance). Certaines mesures plus individuelles sont également prises, dont la motivation scolaire et les conduites sociales des jeunes, qui ne pourront servir toutefois qu'à titre d'indices généraux (c.-à-d. par cohortes), à cause du grand roulement de la population scolaire. Chaque année, l'école secondaire Henri-Julien collabore afin d'établir une base de comparaison. C'est l'une des seules écoles de la CSDM ayant un mandat semblable à celui de l'école Espace-Jeunesse.

Il est bon de rappeler ici que le contenu de chacune de ces activités n'est pas déterminé à l'avance, comme c'est le cas dans les modèles traditionnels d'implantation de programme. Au contraire, chaque volet s'ajoute au fur et à mesure des nouvelles réalités qui se présentent à l'école, suivant une décision commune des différents partenaires. En ce sens, et comme nous le verrons dans la section suivante, ce projet s'inscrit bien dans une logique dite de traduction.

LA LOGIQUE DE TRADUCTION OU COMMENT LE PROJET SE TRANSFORME À MESURE QU'IL S'IMPLANTE

Bien que le développement du projet Espace-Jeunesse et l'analyse de son déroulement soient toujours en cours, le modèle mis en place est en voie d'atteindre une certaine maturité. Certains facteurs ayant facilité ou entravé ce processus développemental ressortent déjà clairement. Nous verrons ici comment certains de ces facteurs contextuels ont rendu nécessaires des ajustements à la démarche initiale et ont motivé les décisions liées au contenu même du programme. De tels ajustements n'auraient pas été possibles dans une démarche habituelle d'implantation et d'évaluation de programme. En effet, dans le modèle traditionnel dit de diffusion, les programmes sont achevés et testés, puis implantés tels quels dans un nouvel environnement. Le modèle de traduction développé par Callon (Callon et Latour, 1986), au contraire, présuppose que les programmes à mettre en œuvre ne sont jamais achevés, mais qu'ils se modifient en cours d'implantation, parce que les milieux sont changeants et parce que les acteurs responsables de cette implantation possèdent leur vision du problème et leurs intérêts propres.

Dès le départ, le changement rapide et relativement inattendu dans le **mandat de l'école** pouvait constituer une entrave à la participation des acteurs du milieu dans le développement même du projet. Un certain niveau de désorganisation, bien compréhensible, régnait dans les classes

et dans l'école en général. Les enseignants et éducateurs, peu préparés à l'arrivée de la nouvelle clientèle, n'avaient qu'une disponibilité limitée à consacrer au projet. Devant les urgences concrètes et constamment renouvelées, plusieurs membres de l'équipe-école comprenaient mal l'importance de s'impliquer activement dans un nouveau processus peu susceptible de donner des résultats concrets à court terme. La démarche initiale fut donc adaptée de façon à fournir parallèlement un soutien concret à l'équipe-école (bilans annuels de la répartition géographique des élèves et des ressources de quartier, initiations à l'apprentissage coopératif, allègements rotatifs, etc.). Ainsi, graduellement, le COCO a pu compter sur une participation constante et de plus en plus active de la direction et de certains enseignants, éducateurs et personnes-ressources de l'école.

Par ailleurs, le **manque de stabilité**, tant à la direction de l'école que parmi les membres enseignants et les représentants des partenaires extérieurs, a nécessité un travail constant de création d'alliances à l'intérieur du partenariat, de même que des ajustements continuels à différents modes relationnels. Cette instabilité a compliqué également la diffusion des informations au sein de l'équipe de travail. En conséquence, les étapes d'intéressement et de mobilisation des acteurs ont été reprises plus d'une fois, un bulletin de liaison a été créé, un tableau géant a été installé dans l'école, rappelant les différents volets mis en place depuis 1996, etc. Le changement particulièrement important survenu à l'automne 1997 au sein du personnel enseignant (touchant plus de 50 % d'entre eux) a entraîné, en outre, l'arrivée de nouveaux enseignants peu expérimentés et non formés au travail avec une clientèle ayant des difficultés de comportement. Différents moyens furent donc mis en œuvre pour faciliter cette transition : nouvelles formations à l'apprentissage et aux conseils de coopération, séminaires collectifs d'études de cas, mise en place de ressources de soutien, etc.

D'autres **considérations liées à la population scolaire** et à la **situation géographique de l'école** ont déterminé le contenu de certaines des activités choisies, notamment des activités de soutien aux parents. Trois facteurs, présents dès le départ, nuisaient fortement (et nuisent toujours) à la participation effective des parents dans le fonctionnement de l'école. Rappelons d'abord que cette école ne recevait antérieurement que des jeunes résidant en centre de réadaptation qui, très souvent, n'avaient que des contacts occasionnels avec leurs parents. En conséquence, il n'y avait dans cette école aucun comité de parents ni aucune tradition de participation de leur part. En second lieu, les élèves de l'école viennent souvent de familles elles-mêmes aux prises avec divers problèmes, ayant souvent une histoire de relations négatives et éprouvant une certaine méfiance à l'égard des ressources d'aide formelles. Troisièmement, ces familles sont réparties sur tout le territoire de la ville de Montréal, ce qui

constitue une entrave supplémentaire à la participation active et régulière des parents à l'école. La démarche initiale fut donc adaptée de façon à offrir d'abord un soutien personnel aux parents qui le désirent, sous la forme d'un groupe d'échanges et d'aide mutuelle. Pour augmenter le nombre de parents participants, des stratégies de recrutement continues et multiples sont maintenant en place (stands d'information lors des rencontres de parents, envois d'invitations, rappels lors de l'envoi mensuel du bulletin de liaison, invitations personnalisées par les conseillants, etc). La difficulté persistante à amener les parents à participer est également à l'origine d'autres activités et changements ayant pris place à l'école : organisation en coopération d'un projet-école de « *souper-spaghetti* », sondages par les parents auprès des parents, modification récente de la formule de rencontres, intégration des anciens parents de l'école, instauration d'un service de garderie fourni par des élèves, etc.

De façon similaire, c'est pour faciliter l'implantation de l'apprentissage coopératif que les conseils de gestion furent implantés puis mis à la grille horaire. De même, les activités de médiation par les pairs ont été intégrées pour optimiser le développement de ces deux premiers volets. C'est de cette façon que le projet Espace-Jeunesse s'inscrit dans une logique de traduction, puisque son contenu même est déterminé par les acteurs et les partenaires extérieurs, dans le cours même de son implantation.

Présentement, tous les partenaires s'entendent pour dire que le projet est en voie d'atteindre une certaine maturité qui se traduit concrètement par une meilleure appropriation des objectifs et de la démarche par les acteurs du milieu et, en conséquence, par un engagement plus profond et une implication plus active de leur part. L'inconfort initial devant le caractère peu défini des changements à apporter a fait place à un enthousiasme réel, enthousiasme qui se répercute depuis l'automne 1998 dans un foisonnement d'idées nouvelles, nées du milieu même et visant une meilleure participation des parents et des élèves de l'école (café étudiant géré par des jeunes, journal étudiant, formations destinées aux parents, etc). Cette transition n'aurait probablement pas été possible dans une approche traditionnelle de diffusion ; c'est uniquement parce que le contenu du modèle sociopédagogique s'est défini au fur et à mesure des besoins et avec la participation de tous, qu'il a acquis un sens pour tous les acteurs de l'école et pour tous les partenaires concernés.

CONCLUSION : QUELQUES AMÉLIORATIONS PERCEPTIBLES

En attendant les mesures plus objectives des impacts pouvant être reliés au projet, un bilan collectif effectué au COCO permet de relever plusieurs indices d'amélioration dans le fonctionnement général de l'école :

1. Le directeur et plusieurs conseillers de l'école qui travaillent auprès des enseignants et des éducateurs se sont maintenant approprié les valeurs de participation et de coopération inhérentes au projet. Cette appropriation se manifeste par un changement important dans leur façon habituelle de travailler. En effet, ils ont maintenant adopté une démarche participative faisant appel, de façon constante, aux enseignants et aux éducateurs dans les décisions à prendre.
2. Plusieurs indices montrent également une meilleure participation de l'ensemble de l'équipe-école : implication plus active aux rencontres de personnel, formation de plusieurs sous-groupes de travail, présentations de résumés de formation à l'ensemble de l'équipe, mise sur pied de rencontres de résolution de problèmes en équipe-module, participation à des rencontres de planification et d'élaboration du projet éducatif de l'école, propositions et prise en charge de projets novateurs pour faciliter la participation des parents à l'école, etc. Toutes ces activités, spontanément entreprises par les acteurs de l'école avec le soutien des ressources extérieures, dénotent une certaine réussite du partenariat égalitaire envisagé au départ. Enfin, les représentants au COCO ne sont plus difficiles à recruter, plusieurs personnes de l'école faisant directement la demande pour y participer.
3. On note une plus grande cohérence dans les interventions qui ont lieu de part et d'autre auprès des jeunes ou au sein même de l'équipe-école. Cela se traduit par un climat plus positif à l'intérieur de l'équipe-école, climat ayant probablement contribué à diminuer l'instabilité du personnel en place. Ainsi, l'automne dernier, le roulement du personnel avait diminué de plus de la moitié comparativement à l'année précédente.
4. Dans plusieurs classes, par l'intermédiaire des exercices d'apprentissage coopératif, des conseils de coopération, de la pédagogie par projet et des activités TIC, des élèves ont commencé à participer plus activement. Les jeunes s'impliquent aussi dans des projets qui débordent les murs de leur classe (décorations du café étudiant et du local de médiation, gestion du café étudiant, production du journal étudiant). De plus, leur participation aux activités-école qui ont lieu à l'extérieur des heures de classe est maintenant courante (inauguration de l'école, souper pour les

parents, service de garderie lors des rencontres du *Café Place-aux-parents*). Depuis peu, des élèves font appel et utilisent le service de médiation maintenant en place, lorsqu'ils sont en conflit avec un pair ou lorsqu'ils observent un tel conflit entre deux élèves. Une telle implication dans l'école dénote, de la part des jeunes, un nouveau sentiment d'appartenance à leur école, sentiment dont certains témoignent ouvertement.

5. Une participation accrue des parents à l'école demeure encore difficile à obtenir. Il reste que, selon un sondage récent, plusieurs parents ont entendu parlé du *Café* et ont exprimé leur intérêt à participer davantage au fonctionnement de l'école. Par ailleurs, le récent déménagement de l'école dans un emplacement plus central, la nouvelle formule à l'essai cette année et impliquant des mini-formations, de même que l'instauration du service de garderie, devraient avoir un effet positif à cet égard.
6. Comparativement à l'an dernier, le niveau d'organisation de l'école au moment de la dernière rentrée scolaire était nettement plus grand. En effet, dès l'automne, une nouvelle procédure d'admission et de contrôle (retenues, suspensions) était en place et les plans d'interventions personnalisés étaient prêts pour tous les nouveaux inscrits, la plupart des enseignants comptaient au moins une année d'expérience avec ce groupe d'élèves, les activités de gestion de conflits étaient intégrées à la grille horaire de chaque classe, etc.
7. À la suite de la collaboration avec l'école Henri-Julien dans le cadre de l'évaluation des impacts, des contacts plus étroits et plus réguliers sont maintenant en cours entre les deux directions d'école. En conséquence, cette année, les programmes offerts aux jeunes par ces deux écoles spéciales de la CSDM seront plus complémentaires. Certains membres du personnel de chaque école ont également commencé à se rencontrer pour échanger des idées et se donner des trucs. D'autres collaborations sont en développement avec les autres ressources du quartier (CLSC, policiers communautaires). Ces derniers ont d'ailleurs visité chaque classe récemment pour répondre aux questions concernant leur métier, ce qui devait constituer pour plusieurs jeunes une toute première expérience d'échanges positifs avec des policiers.
8. L'école semble avoir acquis une meilleure réputation à l'extérieur de ses murs. Pour la première fois cette année, les places-élèves étaient comblées dès septembre et des listes d'attente ont dû être constituées dans plusieurs classes. Plusieurs autres écoles, de même que certains organismes gouvernementaux, s'intéressent à l'expérience et viennent s'informer auprès de la direction ou de la chercheuse responsable.

Malgré ces améliorations nettement perceptibles, des efforts importants doivent encore être faits, notamment pour mieux rejoindre et faciliter l'implication des parents et pour intensifier la participation directe des élèves dans leurs apprentissages, la résolution de leurs conflits et le fonctionnement général de l'école. Par ailleurs, des liens doivent encore se tisser avec les différents organismes concernés dans le quartier qu'occupe maintenant l'école. Enfin, d'autres changements et ajustements seront nécessaires pour répondre aux nouvelles réalités qui ne manqueront pas de se faire jour à l'école durant les prochaines années. Bref, plusieurs étapes restent à franchir, dont plusieurs sont encore imprévisibles. En ce sens, un tel projet n'est jamais complètement terminé, ce qui ne l'invalide en rien si l'on en juge par ses résultats encourageants.

Chapitre 3

L'INITIATIVE 1, 2, 3 GO!

UNE APPROCHE ÉCOLOGIQUE, COMMUNAUTAIRE, APPROPRIATIVE ET PROMOTIONNELLE DU DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS ET UNE EXPÉRIENCE EN MÉTISSAGE DES EXPERTISES

CAMIL BOUCHARD¹

Groupe de recherche et d'action sur la victimisation
des enfants (GRAVE)²

et

Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale (LAREHS)
Université du Québec à Montréal

-
1. L'auteur remercie très vivement les collègues chercheurs et les étudiants suivants qui, par leur apport personnel à certaines parties de ce texte, leurs lectures critiques du manuscrit ou de travaux antérieurs et leurs encouragements, ont contribué à l'écriture de ce chapitre : Marie-France Bastien, Nathalie Bastien, Natalie Cormier, Dominique Damant, Yann Le Bossé, Gérard Malcuit, Andrée Pomerleau, Julie-Anne Riesler.
 2. Équipe de recherche subventionnée par le Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS).

OBJECTIFS, PRINCIPES DIRECTEURS ET IMPLANTATION DE 1,2,3 GO!

OBJECTIFS

La recherche portant sur l'épidémiologie des mauvais traitements envers les enfants nous apprend que l'environnement social immédiat de la famille joue un rôle important de protection. Comparés à des environnements à haut risque, les voisinages à risques moins élevés (mais également défavorisés sur le plan économique) présentent une configuration sociale plus riche. On y retrouve des réseaux sociaux plus diversifiés et de plus grande taille autour des familles, des structures familiales plus solides, moins de méfiance entre voisins, plus de stabilité résidentielle, de même qu'une perception moins négative concernant la sécurité et la pollution. Les parents s'y montrent plus positifs à l'égard de leur capacité à y élever leurs enfants (Chamberland, Bouchard et Beaudry, 1987; Coulton, Korbin, Su et Chow, 1996; Garbarino et Kostelny, 1992; Garbarino et Sherman, 1980; Zuravin et Taylor, 1987; Zuravin, 1989). Plus récemment, Coulton et coll. (1995) montraient que les mêmes caractéristiques pouvaient faire la différence entre environnements urbains défavorisés à risque faible ou élevé de toxicomanie et de criminalité. Dans un autre champ de recherche, Klebanov, Brooks-Gunn et Duncan (1994) illustraient également comment la pauvreté du voisinage pouvait, au-delà même de la pauvreté des familles, être associée avec un parentage moins chaleureux et un environnement familial moins stimulant pour les enfants.

Ces observations viennent alimenter l'hypothèse selon laquelle la promotion du bien-être des enfants et la prévention des mauvais traitements à leur égard peuvent profiter d'un renforcement des voisinages sur le plan de leur cohésion sociale, de leur responsabilité et de leur implication dans des solutions locales aux problèmes qu'on y rencontre.

1,2,3 GO ! Pour un bon départ dans la vie est une intervention communautaire dont le but ultime est de contribuer au développement des enfants de 0 à 3 ans de communautés défavorisées. L'initiative *1,2,3 GO !* poursuit trois objectifs complémentaires : 1) promouvoir le développement physique cognitif, social, affectif des tout-petits (0-3 ans); 2) promouvoir le soutien aux parents des communautés visées; 3) soutenir les efforts de la communauté en vue d'offrir aux tout-petits et à leurs parents un environnement stimulant, bienveillant et chaleureux.

PRINCIPES DIRECTEURS ET IMPLANTATION

L'initiative a été mise sur pied par Centraide du Grand Montréal et par de nombreux partenaires (Bastien, Plante et Cotte, 1995; Bouchard, 1997). En phase de planification à partir de septembre 1993, elle se poursuit, depuis janvier 1995, dans six communautés de la région montréalaise [Saint-Michel, Montréal-Nord, Côte-des-Neiges (milieu urbain), Laval, Longueuil (banlieue) et Saint-Rémi de Napierville (milieu rural)]. On trouve entre 350 et 650 enfants de 0 à 3 ans dans chacune de ces communautés. Celles-ci ont été choisies étant donné la présence d'un taux élevé ou très élevé de pauvreté, d'un taux élevé d'enfants d'âge préscolaire et, pour les territoires de l'Île-de-Montréal, d'un taux élevé de familles immigrantes. Leurs contours ont été définis à partir d'un référent administratif (secteurs scolaires) ou politique (village) (Coulton, 1997).

Dans un premier temps (1993-1995), les communautés ont été invitées à définir leurs priorités et à formuler un plan d'action. Chaque plan d'action devait respecter les principes directeurs avancés par les promoteurs de l'initiative (Centraide et ses nombreux partenaires) sans toutefois renoncer à un contrôle local des stratégies et des priorités. Ces principes directeurs étaient au nombre de six :

1. **Mobilisation des acteurs :** ce principe vise à ce que le plus grand nombre possible d'acteurs variés fassent partie de toutes les étapes de la démarche, notamment lors de la définition des priorités du plan d'action local.
2. **Concertation entre les services, organismes et institutions :** cette disposition vise à diminuer les frais entraînés par la duplication des efforts et à prévenir les compétitions inutiles entre organismes. On présume également qu'une plus grande collaboration pourrait aussi contribuer à une plus grande mobilisation des citoyens et à une meilleure qualité des interventions.

3. **Démarchage auprès des enfants et des familles :** on s'attend à ce que chaque plan local présente les stratégies ou dispositions prises afin de rejoindre les enfants et les familles qui présentent les plus grands besoins.
4. **Projets touchant directement les enfants :** la preuve est faite que l'intensité des activités offertes directement aux enfants selon un agenda bien planifié et couvrant de nombreux besoins à la fois aboutit à des résultats souvent très importants en ce qui a trait à la santé et au développement cognitif. On s'attend à ce que les plans tiennent compte de ces connaissances.
5. **Participation des parents :** on dispose de quelques indications selon lesquelles la participation des parents aux diverses phases d'une initiative semblable peut entraîner des effets positifs pour eux-mêmes et leurs enfants. Cette participation pourrait également être bénéfique pour leur entourage immédiat et la communauté. Les plans d'action devraient faire état des stratégies propres à faciliter la participation des parents.
6. **Qualité des interventions :** la formation, le niveau de connaissances, l'enthousiasme des partenaires locaux concernant le développement des enfants, leur bien-être, le fonctionnement des familles et l'ensemble des processus nécessaires à l'implantation du projet sont des conditions associées au succès d'une telle initiative. Un soutien adéquat des promoteurs du projet, de la formation sur mesure, l'accès à un réseau de consultants, des moyens efficaces de communication entre les voisinages participants sont considérés comme des éléments clés pour le succès de l'initiative.

Pour produire son plan d'action, chaque communauté s'est dotée d'un consortium de partenaires (on en dénombre jusqu'à 16 catégories selon les communautés). La période entre l'invitation faite à participer à *1,2,3 GO !* et la production du plan d'action est une phase de mobilisation, de consultations et de négociations ; elle dure de 12 à 18 mois selon les communautés. Après le dépôt du plan d'action, un soutien financier et logistique est offert aux consortiums locaux, pour une période minimale de cinq ans, par Centraide et ses partenaires. On estime à 300 le nombre d'intervenants et de bénévoles impliqués régulièrement dans la structure de mise en œuvre de l'initiative durant cette première phase d'implantation.

RÉFÉRENTS THÉORIQUES ET STRATÉGIQUES DE 1,2,3 GO!

RÉFÉRENTS THÉORIQUES

L'initiative concerne donc à la fois le développement des enfants, le soutien aux parents et la participation de la communauté. Elle adopte par conséquent des perspectives théoriques et stratégiques sur ces trois plans.

Sur le plan du développement des enfants, l'initiative 1,2,3 GO! partage plusieurs caractéristiques des programmes d'intervention précoce qui se sont développés en Amérique du Nord au cours des trente dernières années. La plupart de ces programmes reposent, implicitement ou explicitement, sur un modèle *d'organisation hiérarchique* du développement de l'enfant. Ce modèle avance que les enfants se développent en construisant « une série complémentaire de compétences aux plans social, émotif et socio-cognitif. Lorsque qu'une compétence se manifeste à un niveau, cela permet à l'enfant de s'adapter à l'environnement auquel il est confronté et cela prépare aussi l'acquisition d'une prochaine compétence. Le développement normal serait celui qui permet l'intégration des compétences acquises antérieurement dans de nouveaux modes de fonctionnement. Si l'on suit cette prémisse, les adaptations complétées en bas âge deviennent les assises d'adaptation et d'intégration futures » (Cicchetti, 1989. p. 379). Suivant ce modèle, les interventions préventives devraient donc s'inscrire le plus tôt possible dans la vie des enfants. Plusieurs modèles d'intervention préventive précoce ont, de fait, été développés durant les dernières décennies. Certains sont davantage centrés sur les enfants eux-mêmes, d'autres sur les parents. Dans certains programmes, on a plutôt tendance à cibler une ou deux sphères d'intervention; par exemple, dans le Perry Preschool Project (Scheinwart, Barnes et Weikart, 1993) et dans les premières versions du projet North Carolina Abecedarian (Ramey, Bryant, Campbell, Sparling et Wasik, 1990), on se préoccupait presque exclusivement du développement cognitif de l'enfant. D'autres projets, aussi très connus, couvraient de façon plus exhaustive les diverses dimensions du développement des enfants et se préoccupaient à la fois de santé physique, de développement affectif, social et cognitif des enfants (Washington, 1994). Dans ce dernier cas, les projets d'intervention sont définis et offerts localement par un consortium de professionnels et de non-professionnels. Les parents y jouent un rôle de premier plan. C'est

davantage de ce type de modèle que se réclame 1,2,3 GO!; cependant, il s'en distingue en adoptant une approche plus résolument promotionnelle et universelle.

Toujours sur le plan du développement des enfants, l'initiative 1,2,3 GO! s'appuie aussi sur une *approche écologique* selon laquelle le développement des enfants est le produit des interactions entre eux et leur environnement familial (proximal), tout en reposant sur un ensemble de conditions plus distales qui exercent une influence sur leur environnement immédiat (Bronfenbrenner, 1979; Garbarino, 1982). L'ensemble des priorités d'action adoptées par les diverses communautés engagées dans 1,2,3 GO! illustrent que toutes ont bien adhéré à cette approche (Tableau 1). Dans un même territoire, on peut retrouver des objectifs ontosystémiques (amélioration des compétences parentales, amélioration des habiletés cognitives et sociales des enfants, amélioration de la nutrition), micro-systémiques (amélioration du bâti habitable, amélioration des relations parent-enfant, des scènes de jeux et de détente pour les enfants et leurs parents, amélioration de la sécurité et de la salubrité des parcs et ruelles, amélioration ou création de services de garde de répit et de stimulation), mésosystémiques (intégration et participation des parents et des nouvelles familles, création de ressources d'entraide ou de soutien, enrichissement des liens entre les familles ainsi qu'entre les familles et les services ou organisations, amélioration du transport), exosystémiques (meilleure intégration, collaboration ou concertation entre les services et ressources, association plus affirmée entre les acteurs de l'économie et du social) et macrosystémiques (ouverture et bienveillance plus grandes envers les enfants, préoccupations plus affirmées de la communauté à l'égard de leur bien-être).

Sur le plan du soutien au rôle parental, l'initiative 1,2,3 GO! s'appuie sur une *approche ethno-écologique*, suivant en cela le postulat voulant que le développement de l'enfant et les pratiques éducatives des parents soient très fortement influencés par un ensemble de *référents culturels* variant d'un groupe ethnique ou d'un groupe social à l'autre. La tradition anthropologique rappelle que les « compétences cognitives, langagières, socio-émotives et pratiques doivent répondre à des exigences culturelles que les parents et les autres personnes responsables de l'éducation des enfants doivent considérer dans leur rôle de socialisateurs » (Ogbu, 1981, p. 417). Selon cette approche, les parents sont tenus de préparer leurs enfants à l'exercice des tâches adultes telles qu'elles sont prescrites dans leur communauté. La définition par les parents de la nature même de ces tâches et du type d'adulte capable de les assumer correctement est influencée par ce que Ogbu appelle l'*environnement effectif*, c'est-à-dire par les

TABLEAU 1**Catégories des objectifs recensés dans les plans d'action des voisinages**

Préoccupations de résultats	Voisinages					
	Saint-Michel	Laval	Longueuil Ouest	Mont-réal Nord	Saint-Rémi	Côte-des-Neiges
APPARTENANCE À LA COMMUNAUTÉ						
1. Créer des groupes d'entraide et d'échange entre parents	X	X	X	X	X	X
2. Favoriser l'intégration des familles immigrantes	X		X	X		X
3. Stimuler le développement d'un sentiment d'appartenance	X	X	X	X	X	X
ENVIRONNEMENT PHYSIQUE						
1. Améliorer la propreté de l'environnement physique	X	X		X		X
2. Améliorer les conditions de logement		X				X
SÉCURITÉ						
1. Augmenter le sentiment de sécurité dans la communauté	X	X	X	X		X
2. Réduire la violence dans la communauté	X			X		
VALEURS/NORMES PRO-ENFANT						
1. Construire une culture du bien-être des tout-petits	X	X	X	X	X	X
RESSOURCES ET SERVICES						
1. Accroître l'utilisation des services et ressources	X	X	X	X	X	X
2. Avoir des parcs mieux adaptés aux besoins des tout-petits	X	X		X		X
3. Améliorer les transports vers les services offerts	X	X	X		X	
4. Assurer une alimentation de qualité et à moindre coût	X		X		X	
CONCERTATION ET COLLABORATION						
1. Développer une concertation entre les intervenants	X	X	X	X	X	X
2. Resserrer les liens entre comités de quartier et groupes de travail 1,2,3 GO!	X	X	X	X	X	X
3. Créer des alliances avec différents partenaires du milieu	X	X	X	X	X	X

opportunités structurelles et économiques accessibles aux individus de la communauté. Les parents, les éducateurs et les autres adultes qui gravitent autour de l'enfant développeraient donc une théorie de ce qu'est un adulte qui réussit dans l'environnement effectif (tel qu'il se présente) et, par conséquent, une théorie du développement de leurs enfants cohérente avec cette représentation de l'adulte. Ils adopteraient alors des stratégies éducatives en accord avec ces deux théories.

1,2,3 GO! s'est implanté dans des voisinages assez ou très défavorisés. Dans plusieurs de ces communautés, on constate une très grande diversité culturelle et sociale. Il se pourrait que non seulement les pratiques éducatives, mais aussi les représentations des parents concernant le rôle de la communauté dans le développement de l'enfant et dans celui du rôle parental, de même que leurs perceptions quant à l'à-propos de participer à la définition des plans d'actions locaux et à leur mise en œuvre, soient profondément influencés par le bagage culturel et ethnique. Une initiative comme 1,2,3 GO! qui vise à établir ou à renforcer des communautés dans leurs efforts de promotion du bien-être des enfants ne peut ignorer les spécificités culturelles des divers groupes concernant leur perception du développement des enfants, d'un plan d'action approprié ou encore de ce qu'est une communauté bienfaisante pour les enfants.

PROCESSUS ET STRATÉGIES

Sur le plan du soutien aux communautés, l'initiative emprunte une démarche d'*empowerment*, processus selon lequel « les individus accèdent à un contrôle ou une maîtrise plus grande sur leur propre vie et à une participation démocratique plus importante dans la vie de leur communauté » (Chavis et Wandersman, 1990 p. 59). Selon cette démarche les actions entreprises dans la communauté sont le fait d'une mobilisation et d'une participation les plus massives possible des résidents. Cette préoccupation à l'effet d'engager les communautés et les citoyens dans une appropriation plus importante de leur pouvoir d'action à l'égard du bien-être des leurs est un des axes principaux de la Charte de la santé d'Ottawa (OMS, 1986). De fait, les données recueillies au cours des études de l'implantation du projet montrent que les communautés sont parvenues à mobiliser une grande variété d'acteurs et que les parents occupent une place importante dans la gestion, la planification et la mise en œuvre des actions (Cardinal, Bastien, Dufour et Fortin, 1998).

Les *stratégies* de l'initiative sont de type *universel*: l'initiative s'adresse à toute la population des enfants avec cependant le souci de rejoindre les familles qui présentent les plus grands besoins (Offord, 1997). Elle emprunte à l'approche promotionnelle en santé publique en ce que les zones de changements visés sont de trois ordres: amélioration des habiletés personnelles, changements dans les environnements de vie et influence de masse (Labonté, 1993; Renaud, Dufour et O'Loughlin, 1997) (voir le tableau 1). Les premières analyses de contenu des activités réalisées dans le cadre de l'initiative montrent que les communautés ont emprunté, dans des proportions variées, à ces trois stratégies (Plante et Bastien, 1997).

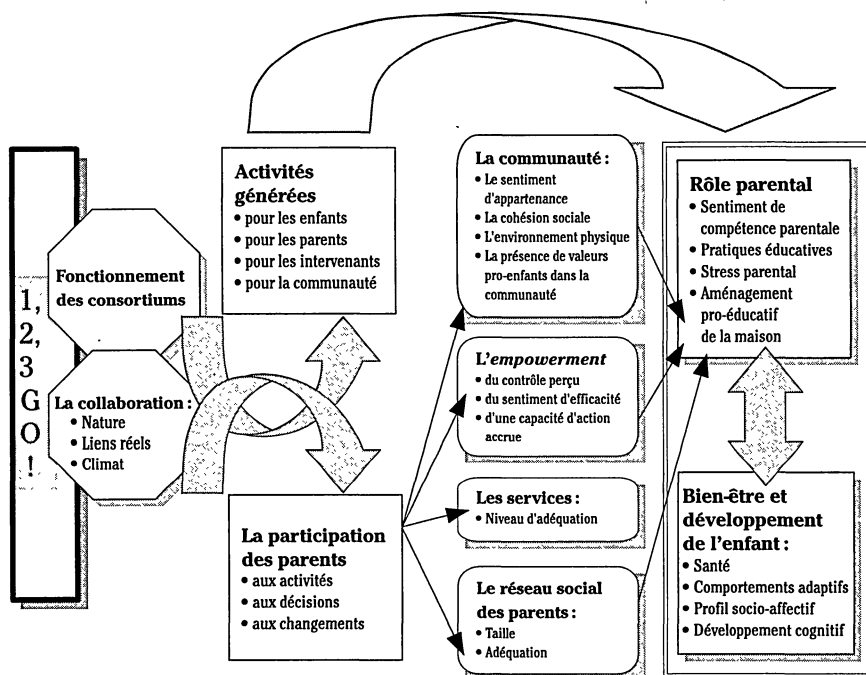
L'initiative mise également sur la *concertation* entre les ressources et les services de la communauté (Gillian et Wolff, 1997; Shields, 1993). Une étude sur l'évaluation de l'implantation a spécifiquement porté sur les difficultés et les atouts identifiés par les acteurs dans leurs efforts de rapprochement et de collaboration (Anfossi, Duhamel, Bastien, Bouchard, et Cormier, 1998). Elle confirme que les communautés ont consenti un effort majeur mais laborieux à cet égard.

LE MODÈLE OPÉRATIONNEL DE 1,2,3 GO!

À partir de la lecture des documents produits par les promoteurs de l'initiative 1,2,3 GO!, des discussions avec les acteurs locaux et des connaissances empiriques et théoriques disponibles (voir, par exemple, Meisels et Stonkoff, 1993), se dégage un modèle opérationnel (*working model*) des relations entre les différentes variables touchées par 1,2,3 GO! (Graphique 1).

Ultimement (Figure 1 : résultats ultimes), la raison d'être de l'initiative est de favoriser une amélioration du rôle des parents (connaissances parentales, sentiment de compétence, pratiques éducatives, engagement, aménagement pro-éducatif de la maison) et du développement des enfants (santé, développement moteur, cognitif, affectif et social).

Dans un premier temps (Figure 1 : résultats préliminaires), le modèle stipule que la présence de l'initiative 1,2,3 GO! dans une communauté est associée à une plus grande participation des résidants (des parents surtout) aux activités, aux décisions et aux changements qui concernent les tout-petits. Simultanément, l'initiative serait accompagnée d'une collaboration accrue entre les organismes et intervenants de la communauté. Cette collaboration favoriserait une plus grande participation des parents à la construction d'un environnement plus adéquat pour les tout-petits, aurait un impact de retour sur la quantité et la qualité des activités générées

GRAPHIQUE 1**Modèle des relations théoriques entre les différentes variables**

dans le cadre de l'initiative³, mais n'aurait pas d'effet direct sur le bien-être des enfants ou sur la qualité du rôle parental. Seule la participation des enfants et des parents à des activités générées par 1,2,3 GO! (ou de même nature) serait associée à un *effet direct* sur les variables ultimes, suivant la nature même des activités annoncées par les comités locaux de l'initiative. Plusieurs de ces activités touchent directement les enfants (milieux ou programmes de stimulation cognitive, apprentissage des rudiments du langage ou de la lecture dialogique entre parents et enfants) ou les parents (garde de répit, ateliers d'éducation parentale, réseaux d'entraide ou ateliers concernant l'alimentation, le logement, le travail, services de transport améliorés).

3. Il est à remarquer que cette dernière hypothèse n'est pas encore clairement soutenue par la littérature scientifique (voir, par exemple, Glisson et Hemmelgran, 1998).

Les effets *indirects* passent par un ensemble de résultats intermédiaires (Graphique 1 : résultats intermédiaires) sur le plan de la communauté (cohésion sociale, environnement physique, disponibilité et accessibilité des services), sur le plan des liens entre les familles et leur réseau de soutien social et sur le plan de l'*empowerment* des individus et des collectivités (contrôle perçu, sentiment d'efficacité personnelle, capacité accrue d'action de la communauté). Les variables intermédiaires seraient associées à un impact additionnel sur les effets directs ultimes escomptés. Les prochains paragraphes font état des connaissances empiriques qui appuient la pertinence de plusieurs des effets présumés par le modèle.

LE RÔLE DE LA COMMUNAUTÉ DANS LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Une littérature sociologique importante a mis en évidence le rôle crucial que jouerait le « capital social » dans le développement des personnes et des communautés (voir l'excellente revue de Sullivan et Bélanger, 1998). Cette notion occupe un rôle central dans le présent modèle. En effet, le modèle avance qu'un voisinage ou une communauté peut, à certaines conditions, créer la différence, agir comme un facteur de protection pour les enfants et contribuer à leur développement. Ces conditions pourraient s'énoncer ainsi : les parents ont accès à un réseau social varié leur offrant de l'information, du soutien instrumental et affectif et des normes claires de parentage ; ils peuvent faire confiance à leur entourage, ils considèrent que leur enfant est en sécurité dans un milieu approprié pour leur éducation, ils ont accès à des services et ressources plus concertés, ils se sentent partie intégrante de leur communauté. Selon le présent modèle, ce sont les liens entre la participation, la présence d'un sentiment d'appartenance et de confiance accru chez les parents, et l'accès à un réseau de soutien adéquat qui expliqueraient l'influence de la communauté sur le développement des enfants par le biais d'un meilleur parentage.

L'importance de ce rôle de la communauté est un point encore largement débattu dans la communauté scientifique (Furstenberg et Hugues, 1997), mais des recherches récentes, notamment dans les champs de l'épidémiologie sociale des mauvais traitements envers les enfants (Belsky, 1993 ; Bouchard, 1995 ; Coulton, Korbin et Su, 1996 ; Garbarino et Kostelny, 1992), de l'épidémiologie de la criminalité (Sampson, 1985) et des effets

de la pauvreté sur le développement cognitif (Brooks-Gunn, Duncan, Klebanov et Sealand, 1993) soutiennent, on l'a vu au début de ce chapitre, la validité conceptuelle d'une telle assertion.

PARTICIPATION SOCIALE, SENTIMENT D'APPARTENANCE ET RAPPROCHEMENT DES SERVICES

Selon Florin et Wandersman (1990), la participation des citoyens devrait permettre l'émergence ou le renforcement d'un sentiment d'appartenance à la communauté et la construction d'une plus grande cohésion sociale. La relation entre ces deux éléments (sentiment d'appartenance et participation) serait réciproque : l'un et l'autre se renforceraient mutuellement (Chavis et Wandersman, 1990). La présence d'un fort sentiment d'appartenance s'exprimerait notamment, selon Chavis et Wandersman (1990), par le partage de valeurs et la volonté d'améliorer le milieu de vie, ce qui aboutirait à une meilleure perception de l'environnement résidentiel des personnes. La participation des citoyens aux organisations locales contribuerait également à rapprocher les familles participantes des services sociaux et de santé et des réseaux d'emploi, haussant en retour leur participation sociale (Pancer et Cameron, 1994).

PARTICIPATION, SENTIMENT DE COMPÉTENCE ET DE CONTRÔLE ET EXERCICE DU RÔLE PARENTAL

Un des liens du modèle suppose que la participation ou la fréquentation des parents à des activités ou organisations de leur communauté (variable proximale) serait associée à un renforcement du sentiment d'*empowerment* en tant que citoyen et parent. Les dimensions usuellement couvertes par le concept d'*empowerment* sont la *perception de participer activement au changement* (exemple : « Je suis souvent de celles ou ceux qui proposent des solutions aux problèmes »), la *perception de prendre une part active aux décisions* (exemple : « Je réussis souvent à convaincre les autres de faire ce que je propose ») et la *perception de pouvoir prendre charge* (exemple : « Dans un groupe, je peux m'occuper de l'organisation et de la répartition des tâches »). Les liens présumés entre la participation et le sentiment d'*empowerment* s'inspirent des observations de Rappaport (1981) et de Zimmerman et Rappaport (1988) selon lesquelles la participation active des citoyens dans les décisions concernant les services ou les programmes les aide à développer un sentiment de contrôle. Pancer et

Cameron (1994) notent un tel effet dans le discours des parents qui participent activement à « Better Beginnings, Better Future », une initiative communautaire du même type que *1,2,3 GO!*. Les parents rapportent une amélioration de leur estime personnelle et de leur confiance en eux, une augmentation de leurs connaissances et compétences, un renforcement de leur réseau social ainsi qu'un contact plus facile avec les institutions et les services. De fait, une idée centrale du programme « Head Start » stipulait que l'implication des parents dans les décisions touchant le bien-être de leur enfant devrait réduire leur dépendance à l'égard des institutions et renforcer leur sentiment de bien-être et de compétence parentale (Gallagher, 1993). Dans une autre tradition de recherche, Bandura (1986) a contribué à étayer la thèse du rôle médiateur du sentiment d'auto-efficacité entre les connaissances et le comportement de la personne. Les individus qui ont un sentiment d'auto-efficacité élevé auraient tendance à persister et à utiliser leurs ressources et leurs connaissances dans une tâche donnée, tandis que ceux avec un sentiment d'auto-efficacité plus faible abandonneraient souvent de façon prématurée. Cela pourrait expliquer ce qui fait du sentiment de compétence des parents une variable pertinente dans l'exercice du rôle parental (Schneewind, 1995; Teti et Gelfand, 1991). Il se pourrait cependant que certains types de participation (planification, organisation, décision) soient associés à des effets (sentiment de contrôle, sentiment d'efficacité, sentiment d'appartenance) plus marqués que d'autres (consommation de services) (Perkins et Zimmerman, 1995; Rissel, Perry et Finnegan, 1996).

SOUTIEN SOCIAL ET EXERCICE DU RÔLE PARENTAL

Cochran et Brassard (1979) ont montré l'influence que pouvait avoir le réseau social des parents, aussi bien sur leur rôle parental (accès aux ressources, disponibilité de modèles, accès à des normes éducatives) que sur le développement de leurs enfants (stimulation directe des enfants, disponibilités de modèles adultes, possibilités de participation à des contextes variés). Depuis, les écrits scientifiques ont largement étayé la validité de cette interprétation, notamment en ce qui a trait à l'exercice du rôle parental dans les cas où le réseau de soutien des parents leur fait défaut, par exemple dans les situations de mauvais traitements envers les enfants (Chamberland, Bouchard et Beaudry, 1986; Garbarino, 1990; Garbarino, Stocking et Associates, 1980). Le soutien social influencerait directement la santé et le bien-être des parents et se répercuterait sur leurs comportements dirigés vers leurs enfants. Cet impact présumé affecterait en retour le développement des enfants (Dunst et Trivette, 1990). On note en effet

une relation entre le soutien social, la santé (physique et psychologique) des individus (Camirand, Massé et Tousignant, 1995 ; Dunst et Trivette, 1990), les pratiques éducatives des parents (plus particulièrement pour ceux vivant dans la pauvreté) (Martin et Boyer, 1995 ; Hashima et Amato, 1994), le sentiment d'efficacité parentale (Martin et Boyer, 1995) et le bon fonctionnement des enfants (ELNEJ, 1996). De surcroît, dans le cadre d'une enquête québécoise récente, le soutien social perçu est négativement corrélé avec le recours à des comportements punitifs violents par les parents (Bouchard et Tessier, 1996). Dans l'ELNEJ (1996), le faible réseau de soutien social des parents est un des quatre facteurs les plus associés à une moindre qualité du développement des enfants. En retour, les enfants de familles disposant d'un bon réseau social montrent de meilleures compétences sociales et cognitives, et sont perçus comme plus heureux et épanouis que ceux de familles au réseau social plus faible. On peut aussi émettre l'hypothèse que le réseau social donne accès à de l'information et à des ressources dont les effets se répercuteraient sur l'organisation que le parent fait de sa maison en relation avec les besoins de développement de l'enfant.

SENTIMENT DE COMPÉTENCE PARENTAL ET DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

D'autres résultats de recherche viennent appuyer le lien entre l'accroissement de la confiance en soi, du sentiment de compétence parental, du contrôle perçu du parent sur son environnement et sur la compétence de l'enfant. Dans le programme « Family Matters » développé au cours des années 1980 à Syracuse (New York), l'augmentation du sentiment d'*empowerment* chez les parents participants est associée à une amélioration de la performance scolaire d'enfants de première année de milieux défavorisés, particulièrement pour ceux dont les parents étaient sous-scolarisés (Cochran, 1986a). La même équipe rapporte la validation d'un modèle où le programme d'*empowerment* parental agit directement sur l'amélioration de la perception de soi chez les parents, sur l'enrichissement de leur réseau social et sur les contacts avec les enseignants lorsque les enfants éprouvent des difficultés. Le programme agirait aussi, de façon indirecte, sur l'amélioration des performances scolaires (Cochran, 1986b ; 1987).

EXERCICE DU RÔLE PARENTAL ET DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

On peut, comme le fait Harris (1995), émettre l'hypothèse voulant que la socialisation des enfants à travers la fréquentation de son groupe de pairs puisse se manifester davantage que l'influence des parents lorsqu'on tente de retracer les effets spécifiques de ces deux sources de socialisation sur la personnalité de l'adulte. Cependant, des centaines d'écrits scientifiques rapportent aussi l'existence d'un lien entre l'amélioration du rôle parental et le développement des enfants (variables ultimes): des pratiques éducatives appropriées, le niveau d'engagement des parents envers l'enfant et l'aménagement par ceux-ci d'un milieu de vie stimulant représentent des éléments cruciaux pour expliquer la qualité du développement cognitif, affectif et social des enfants et en rendre compte (Bornstein, 1995 ; Bradley, 1995).

LE DÉFI DE L'ÉVALUATION DE 1,2,3 GO!

Malgré l'engouement ou l'intérêt que peuvent susciter de tels projets, on connaît très peu leurs effets réels: la question de l'impact des «projets communautaires globaux», notamment sur le développement des enfants des communautés touchées, demeure entière (Stagner et Duran, 1997). La démonstration reste à faire qu'une initiative communautaire reposant sur une approche écologique, communautaire, appropriative et promotionnelle sera à même de générer suffisamment d'interventions intensives, spécifiques et de haute qualité capables de provoquer des améliorations significatives dans les communautés, les services, chez les parents et chez les enfants. Plusieurs facteurs peuvent interférer avec l'atteinte des objectifs, y compris la mobilité résidentielle très élevée des familles résidant dans les voisinages visés, le roulement des participants, le manque de continuité dans les projets entrepris localement, le manque de formation ou de compétences chez les acteurs locaux, la compétition entre les ressources locales, le manque de soutien donné aux intervenants de la part des leaders locaux ou des promoteurs de l'initiative.

L'évaluation d'une initiative comme 1,2,3 GO! se révèle d'une grande complexité étant donné les nombreux objectifs complémentaires poursuivis par les promoteurs et ceux adoptés par les acteurs locaux (Halpern, 1993). Se pose, par exemple, la question du temps nécessaire à l'implantation d'un tel projet. Une intervention communautaire comme 1,2,3 GO! (formation d'un consortium local, mobilisation, concertation,

définition locale d'une initiative multisectorielle) exige du temps avant que s'implantent avec force tous les éléments multisystémiques requis (Annie E. Casey Foundation, 1995; Goodman, Wheeler, et Lee, 1995; Goodman, Wandersman, Chinman, Imm et Morissey, 1996; Ouellet, Turcotte, Desjardins, Cinq-Mars et Filion, 1997). L'évaluation doit donc tenir compte du degré de maturité de l'implantation de l'initiative, notamment en ce qui a trait à la diversité et à l'intensité des diverses actions mises en place par les promoteurs locaux au fil du temps et en ce qui a trait au fonctionnement même des consortiums. Ainsi, dans ce dernier cas par exemple, il se pourrait que, au lieu de renforcer la collaboration entre les ressources locales, la mise en place d'une telle initiative engendre des mésententes ou des conflits qui inhibent l'action; certaines données recensées par notre équipe laissent penser que l'implantation de l'initiative peut poser ce type de problème (Cormier, Risler et Bouchard, 1998).

Cette reconnaissance d'une maturation de l'initiative exige à la fois que l'on puisse arriver à mesurer, au moyen d'un *suivi local continu* (Bastien, 1997; Fawcett, 1993), l'intensité et la pertinence de ses activités dans les communautés (nature des activités, nature des participants, identité des organisations participantes, lien entre les activités et les objectifs du plan d'action, nouveauté ou reconduite des activités) et la qualité du fonctionnement des consortiums locaux (Helitzer, 1998: progrès perçus dans le fonctionnement, cohésion, diversité du membership, efficience et efficacité perçues, niveau de participation, satisfaction personnelle des participants, clarté des rôles), et ce, à plusieurs reprises. Il devient alors possible de dégager un lien entre ces indices de maturité et l'impact sur le développement des enfants et sur le fonctionnement de leurs familles.

Enfin, le mode de fonctionnement de la démarche évaluative doit prévoir, comme le veut l'approche adoptée par les promoteurs du projet, la participation des acteurs locaux à toutes les phases de l'évaluation du projet. On fait référence ici à des écoles dites d'évaluation appropriative (Fetterman, Kaftarian et Wandersman, 1996) ou de recherche participative (Green, George, Daniel, Frankish, Herbert, Bowie et O'Neill, 1995). Cela oblige les chercheurs à choisir des méthodes de travail particulières. Ils doivent assurer un processus de consultation continue avec les communautés locales, élaborer des mécanismes de transfert interactif des résultats, tenir compte des priorités exprimées par les comités locaux dans le choix des variables à étudier et soumettre à ces comités locaux les instruments de mesure prévus. Par ailleurs, la nature des questions posées par une telle initiative recouvre des préoccupations reliées aussi bien aux processus d'implantation qu'à l'analyse des impacts et à l'attribution des

causes des changements observés dans les communautés, dans les familles et chez les enfants. Cela exige une grande ouverture de la part des chercheurs, particulièrement en ce qui a trait à l'utilisation parallèle de méthodes qualitatives/anthropologiques (Yin, 1994) et quantitatives.

CONCLUSION: LE MÉTISSAGE DES EXPERTISES

Les fondements épistémologiques de l'initiative *1,2,3 GO!* renvoient à la notion de « société éducative » (Keating, 1996): apprentissage coopératif, partage de l'information disponible, amélioration par essais et erreurs, prise de risque devant l'inconnu et métissage des expertises académiques et des expertises terrain. Théoriquement du moins, ce type de projet repose sur la capacité d'exploration des acteurs plutôt que sur une capacité de prescription du savoir spécialisé. Autant dans ses dimensions de recherche que dans ses dimensions d'action, les participants à un tel projet ne peuvent échapper à la tension qui s'installe entre les dimensions plus objectives et les dimensions plus participatives. L'initiative *1,2,3 GO!* devient alors à la fois une entreprise de soutien au développement des enfants et des communautés et un laboratoire d'élaboration d'un modèle de métissage des modes d'acquisition et d'appropriation des connaissances.

Chapitre 4

OUTILLER LES FAMILLES ET LUTTER CONTRE LA PAUVRETÉ

*L'ENGAGEMENT SOCIAL DE L'ORGANISME
COMMUNAUTAIRE COMSEP*

LISE ST-GERMAIN

Centre d'organisation mauricien de services
et d'éducation populaire (COMSEP)

avec la collaboration de

CHRISTIAN DAIGNEAULT, LUCIE MASSICOTTE ET SYLVIE TARDIF

Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire
(COMSEP)

Aucune société qui se prétend riche, équitable et responsable n'est en droit de nier ou d'esquiver la pauvreté des familles, celle des enfants ainsi que les multiples effets de marginalisation qui en découlent. La réduction des problèmes liés à la pauvreté chez les enfants passe nécessairement par une prise en compte des conditions de vie des parents et appelle une intervention simultanée sur plusieurs déterminants individuels et contextuels.

On ne peut dissocier l'enfant de son milieu de vie. Par exemple, la sous-alimentation des enfants, l'analphabétisme des parents, le stress lié au cumul des situations d'échec et d'impuissance vécues par les familles victimes d'iniquité et d'exclusion sociale sont quelques-uns des facteurs qui influent sur le rendement et l'intégration scolaires. Il serait injuste de faire porter sur les personnes le blâme de problèmes qui, trop souvent, résultent de processus sociaux et économiques hors de leur contrôle.

Ce chapitre est consacré à la présentation des pratiques communautaires de Comsep, un organisme œuvrant auprès des personnes et familles à faible revenu des quartiers populaires de Trois-Rivières. La première partie du chapitre décrit la mission de l'organisme, les valeurs et principes qui guident son action ainsi que les approches qu'il privilégie. Des exemples concrets appuient et illustrent la concordance entre la théorie et la pratique. La deuxième partie du chapitre illustre concrètement le principe d'appropriation collective à partir d'une expérience d'évaluation de programme mettant en valeur une approche d'évaluation participative.

Dans un esprit de concordance avec les valeurs et principes de l'organisme et afin de donner la parole à toutes les personnes engagées dans le processus d'intervention, des témoignages de personnes impliquées appuient et renforcent certaines parties du chapitre.

PRÉSENTATION DE L'ORGANISME

Le Centre d'organisation mauricien de services et d'éducation populaire (Comsep) est un organisme communautaire implanté depuis 12 ans dans les quartiers les plus démunis de Trois-Rivières. La mission globale de l'organisme est d'améliorer les conditions de vie des personnes à faible revenu et de lutter contre la pauvreté dont ces personnes sont victimes. L'organisme rejoint autour de 4000 personnes annuellement, dont plus de 350 sont des membres actifs qui participent chaque semaine à différentes activités.

Plusieurs objectifs permettent de réaliser la mission de l'organisme : regrouper les personnes à faible revenu des milieux défavorisés afin de défendre leurs droits et les valeurs qu'elles portent, faire de l'éducation et de l'alphabétisation populaires, mettre en place des activités, des services et des ressources répondant aux besoins familiaux, sociaux et économiques des personnes.

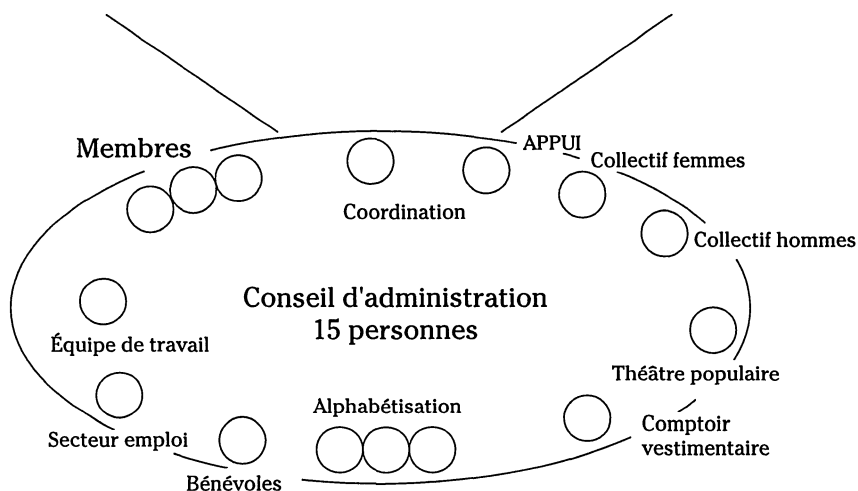
Les objectifs de Comsep se sont concrétisés au fil des années par la mise en place de plusieurs activités et services offerts aux familles et aux personnes rejointes : ateliers d'alphabétisation, comité pour les familles monoparentales, collectifs de femme, collectifs d'hommes et de pères, théâtre populaire, cuisines collectives, comptoir vestimentaire, formation préparatoire à l'emploi, insertion et intégration à l'emploi. On recourt également à des activités de militantisme à l'égard de dossiers comme l'aide sociale, la violence faite aux femmes, l'analphabetisme, le logement social, la santé et le salaire minimum.

Par son approche globale visant des problèmes multiples, Comsep vise à briser le cycle de pauvreté et d'exclusion dans lequel sont entraînées les personnes et les familles à faible revenu. Par son action, Comsep vise aussi à briser cette vision qui compartimente les personnes en problématiques sociales. Dans la pratique, l'application d'une telle approche requiert des choix précis sur le plan des structures organisationnelles de l'organisme, de la gestion des ressources humaines, de la place accordée aux « usagers et usagers » ainsi que du rôle qu'auront à jouer les intervenantes et les intervenants sociaux.

STRUCTURE ORGANISATIONNELLE DE L'ORGANISME

Comsep est un organisme sans but lucratif et, comme tout OSBL, l'organisme doit être géré par un conseil d'administration, élu par une assemblée générale. Aussi, chacune des activités structurées a un comité organisateur (comité exécutif) composé en majorité de personnes rejointes. Ce sont ces comités (collectif femmes, collectif hommes, comptoir vestimentaire, alphabétisation, etc.) qui élisent leur représentant ou représentante au conseil d'administration.

Structure organisationnelle de Comsep (350 membres actifs)



En plus des instances officielles de gestion et de décision, il existe différents comités permettant aux personnes de s'engager et de prendre leur place. Le comité social, les comités de travail, les rencontres d'évaluation, les assemblées spéciales en sont des exemples. Les différents lieux de gestion et de décision constituent des lieux d'apprentissage : prise de décision, résolution de problèmes, gestion de conflits, prise de parole, etc. La participation active dans un organisme communautaire constitue un moyen efficace pour les individus de développer les connaissances, les perceptions de soi, les représentations politiques et les habiletés nécessaires à l'actualisation d'un sentiment d'appropriation (Dallaire et Chamberland, 1996). Toutes les règles de fonctionnement de Comsep et ses politiques

internes s'inspirent des grands principes de vie démocratique et se manifestent concrètement dans les rapports quotidiens entre les personnes et au sein de l'organisation des activités et des services.

VALEURS ET PRINCIPES QUI GUIDENT L'ACTION

C'est au quotidien que Comsep tente de faire valoir, à travers ses structures, sa gestion et la dynamique de ses rapports humains, les valeurs et les principes porteurs d'un projet de société plus juste et plus démocratique. Sept grandes valeurs traversent l'action de l'organisme et sont portées par les membres, les personnes militantes et l'équipe de travail : une société plus démocratique, une société juste sur les plans économique et social, une société égalitaire entre les hommes et les femmes, une société non discriminatoire, une société non violente, un environnement sain et une société où les plaisirs et les loisirs sont accessibles à tous et à toutes.

Ce projet de société, c'est l'option de la solidarité sociale. Ainsi, l'amélioration des conditions de vie et l'atteinte des objectifs de justice sociale et de démocratie sont une responsabilité collective et non individuelle. Cette responsabilité requiert la participation de toutes les couches de la société au mieux-être de toutes les citoyennes et de tous les citoyens. Cette option de solidarité sociale repose donc sur certains présupposés théoriques et sur une conception des problèmes sociaux qui est traversée par quatre grandes idées de fond (Lavoie et Panet-Raymond, 1993) :

- 1) Les problèmes sociaux auxquels sont confrontés les individus et les familles sont de nature collective et impliquent des solutions de nature collective. Les conditions de pauvreté sociale et économique ne reposent pas sur des torts individuels.
- 2) Les injustices sociales et les inégalités économiques sont de nature structurelle. Le système économique dans lequel nous vivons contribue fortement à creuser l'écart toujours grandissant entre les riches et les pauvres. L'intervention communautaire vise donc à lutter contre ces inégalités sociales et économiques.
- 3) La conquête d'une plus grande démocratie sociale est au cœur de l'intervention communautaire, c'est-à-dire permettre une plus grande participation des personnes dans la société, donner la parole aux personnes exclues, leur permettre de reprendre du pouvoir sur leur vie et de deve-

nir des citoyennes et des citoyens actifs. Cette conquête de la démocratie est une lutte qui repose sur une responsabilité collective et doit s'inscrire dans le champ de l'intervention sociale.

- 4) La discrimination sociale et économique de certains groupes sociaux a aussi des causes structurelles. L'intervention doit donc viser à briser les préjugés et à réduire le sentiment d'impuissance des familles et des personnes qui sont marginalisées en raison de certaines caractéristiques comme la pauvreté.

L'objectif que sous-tend cette vision politique des problèmes sociaux est de modifier des conditions de vie, des mentalités, des préjugés, de même que de redonner du pouvoir aux personnes exclues et de briser leur sentiment d'impuissance. On veut également que soit reconnue la responsabilité des structures et des systèmes sociaux dans le maintien de l'exclusion et de l'iniquité. Bien que les actions sur les conditions de vie et les opportunités de participation et de valorisation sociales contribuent aussi à modifier des comportements individuels et collectifs, la cible première de l'intervention ne consiste pas à « modifier des comportements » chez la personne. La personne en difficulté n'est donc pas vue comme porteuse de l'entière responsabilité de sa situation.

Dans ce cadre d'intervention, les intervenants et les intervenantes sont des instruments de changement social. Leur travail consiste à être des mobilisateurs du changement, à travailler *avec* et non *pour* les personnes. Ces « activistes » du changement social doivent faire preuve d'un engagement personnel et politique à l'égard des problèmes que vivent les individus et les familles et se reconnaître comme acteurs et actrices de la réalité sociale. Cet **engagement** est la base même de la relation de confiance entre les personnes rejointes et les intervenants et intervenantes. Il est un parti pris pour les populations exclues (Freire, 1974). Plus qu'un travail, il invite à vivre différemment et à se transformer.

L'approche retrouvée à Comsep invite les intervenantes et les intervenants à dépasser leurs limites personnelles, à se mettre en mode constant d'apprentissage et à oser de nouvelles façons de faire. Comme toute démarche de changement, la transformation de l'intervenant ou de l'intervenante est aussi menaçante que celle de la personne ou de la famille aidée. Il faut donc se montrer flexible et adaptatif.

LES APPROCHES À LA BASE DU MODÈLE D'INTERVENTION

Comsep privilégie deux approches d'intervention communautaire mettant en évidence le principe d'appropriation des populations exclues : l'approche de conscientisation et l'approche féministe. Ces approches requièrent des « savoir faire » et des « savoir être » qui mettent à contribution les capacités de tous et de toutes et qui favorisent les relations basées sur des rapports égalitaires. Ces modèles d'intervention se sont particulièrement développés dans les milieux populaires et au sein d'organismes qui rejoignent des populations marginalisées et exclues (comités de défense des droits, groupes de femmes, organismes en alphabétisation et en éducation populaire, etc.).

L'approche de conscientisation est une adaptation d'un modèle brésilien d'intervention collective élaboré par Paulo Freire. Ce modèle est né dans un contexte politique de dictature et avait pour objectif que les paysans et les paysannes puissent exercer leur droit de vote dans un pays où seules les personnes lettrées avaient le droit de voter, alors que 80 % de la population était illettrée. L'objectif de l'intervention était de démocratiser le pays par le moyen de l'alphabétisation.

L'approche de conscientisation s'est implantée au Québec vers les années 1960, avec les luttes des groupements de personnes assistées sociales et des comités de logements ainsi que les luttes des travailleurs. Dans ces contextes, l'approche de conscientisation vise à sensibiliser aux problèmes collectifs qui sont propres à des groupes sociaux, à reconnaître les causes de ces problèmes, ainsi qu'à trouver collectivement des solutions pour améliorer et transformer une situation d'oppression (Freire, 1974). Comme les problèmes sont souvent d'ordre politique, économique et social et que leur résolution nécessite des revendications et des luttes à long terme, c'est à travers les processus d'apprentissage que les personnes s'engagent, brisent leur isolement, développent leur capacité à reconnaître et à exprimer leurs besoins, apprennent à exercer leur jugement et augmentent leur estime d'elles-mêmes. En fait, le développement des personnes se réalise dans un environnement qui doit leur être favorable et permettre aux compétences de se manifester (Rappaport, 1981).

L'approche de conscientisation exige de travailler avec une pédagogie alternative qui s'appuie sur un transfert des savoirs entre les « intervenants mobilisateurs » et les personnes opprimées. Ce transfert est basé sur la reconnaissance d'un savoir pratique chez la personne, c'est-à-dire la reconnaissance d'un savoir lié à ses expériences personnelles.

L'approche de conscientisation s'appuie sur une conception qui définit la *culture* comme étant la réponse que chaque groupe social donne aux problèmes que lui envoie la vie. Selon Freire (1974), la culture se traduit par une façon de s'exprimer, de se comporter et de comprendre le monde. Ainsi, chaque groupe social possède son propre langage, sa propre manière d'agir et sa propre façon de lire la réalité. La personne qui intervient à partir de ce modèle a une **obligation de reconnaître la culture de l'autre** et de la considérer comme un élément contribuant au processus de résolution de problèmes. La notion d'égalité est, par conséquent, un élément central de l'intervention.

La démarche de conscientisation passe par trois grandes étapes qui permettent à la personne en difficulté de passer du « je » au « nous », puis à « l'action de solidarité ». Elle commence par l'étape du « je », où les personnes parlent d'elles-mêmes et expriment leur impression d'être seules à vivre une situation problème et d'en être responsables. Le rôle de l'intervenant et de l'intervenante consiste alors à accueillir la personne dans sa réalité, à réduire son anxiété et à établir les bases du lien de confiance. Cet accueil doit être renouvelé chaque fois que le besoin s'en fait sentir, peu importe l'étape du processus qui est traversée.

L'intervention amène ensuite les personnes à se rendre compte que plusieurs autres individus vivent la même situation qu'elles. Elles réalisent alors que leur problème est vécu par une collectivité d'individus (le « nous ») et qu'il constitue un problème de société (analyse des causes et dévictimisation). Cette prise de conscience aboutit généralement à l'action politique (phase de revendication). Cette dernière étape est cependant la plus difficile à atteindre.

Pour permettre aux personnes de comprendre que leur problème est collectif, il faut leur donner l'information nécessaire à l'analyse et à la compréhension de la situation. Plusieurs moyens sont utilisés pour développer une conscience collective des problèmes sociaux : activités d'éducation populaire, ateliers-conférences, sessions de formation, actions collectives, etc. Cette étape d'analyse de la situation exige que les intervenants et les intervenantes connaissent les informations liées à leurs dossiers et mettent ces connaissances à jour (nouvelles lois, nouvelles règles, nouveaux programmes d'aide, etc.).

L'approche féministe s'appuie sur les mêmes présupposés théoriques que l'approche de conscientisation. L'analyse des problèmes sera cependant davantage centrée sur la discrimination associée aux rapports entre les sexes. L'approche féministe vise, elle aussi, l'appropriation collective des problèmes sociaux, mais elle se concentre davantage sur les problèmes

propres aux femmes. L'intervention féministe vise à dévictimiser les femmes par rapport aux problèmes qu'elles vivent et à leur redonner plus de pouvoir sur leur vie.

À Comsep, l'approche féministe est présente dans toute action et s'étend à l'ensemble des activités et des comités. Différents moyens sont mis en place pour que les femmes aient accès aux ressources et aux services de Comsep : frais de garde, horaires d'activités flexibles, animation pour les enfants, etc. Comsep étant un groupe mixte, l'organisme fait en sorte que la voix des femmes soit entendue par les membres et traverse les structures. Ainsi, les femmes ont une représentation équitable dans les structures décisionnelles, la féminisation des textes est une règle interne et l'organisation du travail tente de favoriser la conciliation des multiples rôles des femmes. De plus, la participation de Comsep dans les luttes du mouvement des femmes est constante.

Bien qu'elle vise une appropriation collective des problèmes sociaux et de leur résolution, l'intervention faite à Comsep est très souvent accompagnée d'un soutien individualisé. Certaines personnes reçoivent ainsi un soutien individuel, familial ou de groupe grâce à la collaboration de différentes ressources locales du réseau de la santé et des services sociaux (ex. : CLSC, Prévention suicide et autres ressources en santé mentale et en toxicomanie).

TÉMOIGNAGES SUR L'ACTION DE COMSEP

Dans ce chapitre, Comsep a voulu donner aux personnes rejointes par son action la possibilité d'exprimer leur vision du travail de l'organisme. Voici le témoignage de deux personnes qui participent à des activités d'alphabétisation et à d'autres activités de Comsep. Les textes sont présentés dans leur forme intégrale avec l'accord des personnes qui les ont écrits.

a) Témoignage de Maurice

Maurice est membre fondateur du collectif des hommes de Comsep. Quand Maurice est arrivé à Comsep, il était analphabète complet. Maurice a gagné, en 1997, le prix de l'Association canadienne en alphabétisation pour le meilleur récit écrit.

Comment le collectif hommes a parti

À Comsep, moi j'étais dans le conseil d'administration, j'ai demandé pourquoi il y avait un collectif femmes et qu'il n'avait pas de collectif hommes aux membres du conseil. Ils m'ont fait la réponse que quelqu'un le demande, et la demande ces faient. Je l'ai demandé et depuis quatre ans le collectif exciste. Le but c'était de se rencontré d'apprendre à ce connaître et d'avoir des personnes ressource pour nous aidés. On est une trentaine et ces Christian Daigneault qui a été engagé, il fait l'animation et appel les personnes ressources. On a eu plusieurs personnes qui sont venu discuté avec nous. Car ont a beaucoup appris. On s'aide les un et les autres.

Les gens on beaucoup apprécié ce que Christian fait. On fait deux groupes. Les gens qui sont plus gêné ces plus facile pour eux. Car moi sa ma beaucoup aidé et les autres aussi. Donc merci à Comsep vous ne savez pas combien sa nous fait du bien d en parler entre nous. Parce que tout se qui se dit au collectif, personne ne le sais. Ces seulement le groupe qui ses se qui se passe sa reste entre nous. Je souhaite que dans les autres groupes populaire vont en partir des collectif d'hommes car on est les seul. Il y a tellement de violence faites aux femmes. Beaucoup trop de droques d'enfants battus de boisson. Nous ont s'en parle on s'aide. Christian nous dirige chez les personnes ressources. Merci de m'avoir lu.

Maurice Bouchard.

b) Témoignage de France

France a terminé son processus d'alphabétisation et est actuellement en démarche de reconnaissance de ses compétences pour se préparer à une intégration à l'emploi. France participe depuis plusieurs années au collectif de femmes de Comsep. Elle représente ce comité au conseil d'administration.

À Comsep

Que ce soit dans les ateliers, l'implication sociale, les options, le C.A. des grandes forces règnent sur tout Comsep. C'est la solidarité et le respect d'autrui. L'écoute est aussi très active

si par malheur un problème arrive ou un participant-te vie une grande épreuve : Branle bas de combat l'équipe de travail met tout en marche pour aider et régler le problème.

Chapeau COMSEP !

France Ouellette, participante depuis sept ans.

L'ÉVALUATION DES ACTIVITÉS DE SOUTIEN AUX COMPÉTENCES PARENTALES

La deuxième partie de ce chapitre est consacrée à la description et à la présentation des résultats d'une démarche d'évaluation portant sur les activités de soutien aux compétences parentales qui se déroulent à Comsep. Il s'agit d'une démarche d'évaluation participative qui s'est attardée au fonctionnement et aux impacts des activités privilégiées par Comsep, sous l'égide du Programme d'action communautaire à l'enfance (PACE)¹.

Le programme PACE a permis de financer des activités destinées au développement et à la consolidation des compétences parentales chez des parents de familles à faible revenu. Le premier volet d'activités regroupe des mères (monoparentales ou biparentales) et leur(s) enfant(s), tandis que le deuxième volet d'activités s'adresse à des pères. Les activités, qui rejoignent annuellement une centaine de personnes, peuvent aussi s'adresser à des grands-parents qui partagent une grande partie des responsabilités des soins et de l'éducation de leurs petits-enfants. Les participants aux activités de promotion des compétences parentales proviennent de trois comités déjà existants à Comsep : le comité APPUI pour les familles monoparentales, le groupe de parole « Être mère, être femme » et le collectif des hommes. Les activités correspondent essentiellement à des échanges sur le rôle de parent, à des actions d'entraide informelle, à du soutien individuel et à des activités visant le développement des connaissances.

L'évaluation est une étape importante, voire essentielle, d'un processus d'intervention. Pourtant, elle n'est véritablement utile et efficace que dans la mesure où elle se révèle pertinente, accessible et plausible aux yeux de ceux et celles qui font l'intervention et qui la reçoivent (Vanier,

1. Le Programme d'action communautaire à l'enfance (PACE) vise à financer la réalisation d'activités de prévention et de promotion auprès des enfants à risque de 0 à 5 ans et de leur famille. Ce programme est financé conjointement par le ministère canadien de la Santé et du Bien-Être et par le ministère québécois de la Santé et des Services sociaux.

1998). En vertu de son approche et de ses valeurs, Comsep devait trouver une manière d'évaluer qui soit démocratique et qui favorise le processus d'appropriation des personnes. Avec l'aide d'une consultante en évaluation, les intervenantes et les intervenants ainsi que les personnes participantes ont choisi de s'engager dans une démarche d'évaluation participative visant l'appropriation.

CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉVALUATION PARTICIPATIVE VISANT L'APPROPRIATION

L'évaluation participative est une démarche qui part du point de vue et des intérêts de tous les membres du groupe (Ellis, Reid et Barnsley, 1990). Elle prévoit la contribution et la participation des acteurs concernés à toutes les étapes de l'étude, tant dans l'identification des questions d'évaluation que dans le choix des méthodes d'évaluation et dans l'interprétation des résultats. L'évaluation visant l'appropriation est définie, quant à elle, comme l'utilisation des concepts et méthodes de l'évaluation en vue d'aider les personnes à s'aider elles-mêmes. Son objectif est de favoriser le développement et l'autonomie, plutôt que la dépendance (Fetterman, Kartarian et Wandersman, 1996). Des auteurs suggèrent d'accroître la participation à l'évaluation des différents acteurs concernés afin d'améliorer l'utilisation ultérieure des résultats de l'évaluation, de représenter les valeurs et les intérêts de tous les groupes engagés dans le processus de décision et de promouvoir l'appropriation chez les groupes sans voix et sans pouvoir (Patton, 1986). Par ailleurs, Withmore (1991) souligne que la participation à une évaluation participative comporte des avantages personnels, entre autres : 1) une plus grande efficacité personnelle et une plus grande confiance en soi, 2) l'acquisition d'habiletés et de connaissances concernant le programme et l'évaluation, et 3) une perception d'un plus grand contrôle personnel sur les circonstances et les événements de sa vie lorsqu'une action collective est entreprise pour améliorer le programme et le rendre plus conforme aux besoins des personnes concernées.

La méthodologie d'une évaluation participative respecte toutes les étapes, la rigueur ainsi que les règles éthiques d'une évaluation de programme traditionnelle. Cependant, l'approche participative vise à ce que l'évaluation soit une démarche collective d'apprentissage, un espace de prise de décision et de vie démocratique. Dans ce type d'approche, le processus d'évaluation est beaucoup plus long et plus lent, car tout le travail se fait en équipe et l'appropriation de la méthodologie, entre autres, est complexe et ardue. La démarche d'évaluation participative comprend les

10 étapes suivantes : 1) l'identification des questions d'évaluation et des types d'évaluation, 2) le choix des aspects évalués au plan de l'évaluation formative, sommative ainsi que de la démarche d'évaluation participative, 3) le choix des méthodes d'évaluation, 4) le développement des instruments d'évaluation, 5) la collecte des données, 6) l'analyse des données, 7) la discussion et l'évaluation des résultats, 8) la rédaction du rapport, 9) la diffusion des résultats, 10) le retour critique sur la démarche d'évaluation participative.

LA PARTICIPATION DES MEMBRES À LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION

En concordance avec le modèle d'intervention de Comsep et l'approche choisie pour l'évaluation du programme « Développement et consolidation d'habiletés parentales », un comité formé de divers représentants et représentantes a été créé. Ce comité d'évaluation est encore en place et veille à l'évaluation continue du programme. Le comité est composé de mères et de pères participant au programme (cinq parents), de deux responsables de l'animation des activités, de la coordonnatrice de Comsep, d'une consultante en évaluation et d'une formatrice en évaluation du Centre de formation populaire.

Le comité d'évaluation est responsable de la coordination de l'ensemble de la démarche d'évaluation. À ce titre, les membres du comité prennent les décisions relatives à la conception, à la planification et à la réalisation de l'évaluation. Ils voient aussi à l'analyse critique des résultats, ce qui inclut la discussion et l'interprétation des résultats, et formulent les recommandations nécessaires. Par ailleurs, les membres organisateurs des comités APPUI, collectif hommes et Être mère, être femme, en collaboration avec l'équipe d'animation, informent et consultent régulièrement leurs membres sur les différents aspects touchant l'évaluation. Ils transmettent leurs demandes, recommandations et positions au comité d'évaluation.

La consultante en évaluation et la formatrice populaire en évaluation offrent un soutien continu à la planification et à la réalisation de la démarche d'évaluation participative. La consultante est responsable de la rédaction du devis d'évaluation et du rapport final, de l'élaboration des instruments d'évaluation et de l'analyse des données. Elle a la responsabilité de la tenue d'un journal de bord relatif à la démarche d'évaluation et effectue l'animation des groupes de discussion (*focus group*) utilisés

pour l'évaluation. La formatrice du Centre de formation populaire apporte, quant à elle, un soutien continu au comité d'évaluation. Elle est responsable de l'animation du comité et agit comme personne-ressource tout au long de la démarche d'évaluation participative et plus particulièrement au moment de l'analyse des résultats et de la discussion des résultats.

LES OBJETS D'ÉVALUATION

Choisir d'évaluer des aspects de leur cheminement, de leur apprentissage et de l'impact des activités sur leurs compétences est un acte qui demande aux parents beaucoup de courage. Les mères ont choisi d'évaluer leur réseau social, leur connaissance des ressources du milieu, leurs habiletés à intervenir auprès de leurs enfants et leur estime de soi. Quant aux pères, ils ont décidé d'évaluer leur participation à l'éducation de leurs enfants, leur réseau social, leur connaissance des ressources pour leur famille et leur participation aux tâches familiales.

LES RÉSULTATS D'ÉVALUATION

Les prochains paragraphes visent à présenter les résultats de l'évaluation sommative réalisée jusqu'à maintenant. Cette évaluation consistait, d'une part, à apprécier les effets à court terme du programme tels que perçus et observés par les personnes qui y participent et en fonction des objets d'évaluation choisis par les mères et par les pères. Elle consistait, d'autre part, à apprécier, à partir des perceptions des membres du comité d'évaluation, les effets de la démarche évaluative elle-même.

Treize objectifs spécifiques ont été retenus aux fins de l'évaluation sommative. Plusieurs indicateurs ont été déterminés par le comité d'évaluation. Les résultats se rapportent principalement aux connaissances et aux compétences acquises par les parents au sein du programme, ainsi qu'au déroulement des rencontres et aux aspects jugés agréables ou difficiles à l'intérieur de la démarche d'évaluation. La présentation des résultats débute par l'analyse des effets du programme chez les mères et est suivie de l'analyse des effets du programme chez les pères. Elle se termine par l'appréciation de la démarche évaluative de la part des membres du comité d'évaluation.

A) EFFETS À COURT TERME DU PROGRAMME CHEZ LES MÈRES

Objectif 1: La participante sera informée et outillée de moyens concrets pour intervenir auprès de son enfant dans des situations spécifiques ou problématiques.

Les résultats d'une entrevue de type *focus group* menée auprès des mères révèlent que les activités de promotion des compétences parentales leur ont permis: 1) de reconnaître leurs propres limites et les difficultés liées à certaines tâches qu'elles doivent assumer seules, 2) d'identifier certaines difficultés à imposer leurs limites aux enfants et à les faire respecter, 3) de développer une plus grande capacité à gérer les crises et le stress qui en découle, 4) de trouver plusieurs moyens de gérer des situations de crise dont certaines sont reliées à leur participation au comité APPUI. Depuis leur participation au programme de développement et de consolidation des compétences parentales, les mères disent aussi expérimenter de nouvelles façons de négocier avec leurs enfants et vivre, par le fait même, un plus grand sentiment de réussite et de confiance. Elles affirment également avoir été réconfortées en constatant que leurs propres solutions sont souvent adéquates. Elles affirment enfin que le fait d'avoir pu rencontrer d'autres femmes les a aidées à mieux s'en sortir.

Les membres du comité d'évaluation constatent que, lors des rencontres, certaines mères se montraient réticentes à s'exprimer au sujet de situations dans lesquelles elles interviennent en tant que parents. Elles craignaient que les informations qu'elles fourniraient puissent être utilisées contre elles.

Objectif 2: La participante aura augmenté son estime de soi.

Ce deuxième objectif est évalué à partir d'une échelle standardisée d'estime de soi que les mères ont remplie individuellement lors d'une rencontre de groupe. Leur résultat moyen s'élève à 54,1 sur un score maximal de 76. Ce résultat suggère un niveau assez élevé d'estime de soi chez les participantes.

Les participantes ne pensent cependant pas avoir développé une estime de soi aussi élevée que le suggère le résultat obtenu à l'échelle d'estime de soi. Leur estime d'elles-mêmes serait encore difficile à préserver, surtout dans des environnements extérieurs à Comsep. Ainsi, les résultats refléteraient plus l'estime de soi des mères dans le cadre des activités de Comsep que leur estime de soi générale.

Objectif 3: La participante aura élargi son réseau social.

Cet objectif est évalué à l'aide de questions incluses dans le questionnaire d'évaluation rempli par les participantes. Les résultats compilés révèlent que le réseau social des participantes se compose en majorité du conjoint et de membres de la famille. En effet, 69,1 % des 110 personnes mentionnées par les mères appartiennent à l'un ou l'autre de ces deux groupes. Une forte proportion de personnes identifiées (87,3 %) est connue des participantes depuis plus de deux ans. Les participantes se déclarent très attachées aux personnes qu'elles mentionnent et très satisfaites des rapports entretenus avec celles-ci. De plus, les mères se disent, dans l'ensemble, très satisfaites du soutien reçu des personnes nommées.

Les membres du comité d'évaluation remarquent que le réseau social des participantes ne semble pas inclure les autres mères rencontrées dans le cadre des activités de promotion des compétences parentales ou dans d'autres activités de Comsep. Il semble que les liens tissés à Comsep arrivent mal à traverser les murs de l'organisme. Les membres du comité d'évaluation proposent que l'extension du réseau social des participantes aux autres mères rencontrées dans le cadre des activités de Comsep constitue un nouvel objectif d'intervention.

Objectif 4: La participante aura une meilleure compréhension de ses problèmes personnels.

L'évaluation de cet objectif a été effectuée par l'entremise d'une rencontre de type *focus group* avec des mères et d'une autre rencontre du genre avec les intervenantes et les intervenants de Comsep travaillant auprès de ces femmes. Au cours de leur rencontre, les mères (dont l'une participe à titre de grand-mère) ont identifié plusieurs problèmes découlant de leur rôle auprès des enfants : lourdeur de la tâche, double tâche, pauvreté, santé, isolement, violence. Elles disent cependant être en mesure de trouver des solutions à leurs problèmes par le seul fait de partager leur vécu et leurs difficultés avec d'autres femmes. De plus, elles considèrent avoir accès à différentes ressources du fait de leur participation aux activités du programme. Les mères affirment aussi que, lors des rencontres de promotion des compétences parentales, elles sont à l'abri des préjugés et des jugements hâtifs. Cela leur permettrait de ne pas censurer l'expression de leurs problèmes et de pouvoir les ventiler.

Les résultats indiquent que le niveau de compréhension des mères par rapport à leurs difficultés personnelles a augmenté au fil des activités. Certaines seraient même en mesure de traduire cette compréhension en actions.

B) EFFETS À COURT TERME DU PROGRAMME CHEZ LES PÈRES

Objectif 1 : Le participant aura amélioré sa connaissance des ressources sociales et communautaires à prix modique qu'il peut utiliser avec son enfant.

Cet objectif est évalué à l'aide de quatre questions incluses dans le questionnaire d'évaluation rempli par les participants. Les résultats au questionnaire révèlent que le nombre moyen de ressources indiquées par les participants est de 5. Tous les répondants connaissent une ressource dans chacune des cinq sphères d'activités qui sont évaluées. La moyenne obtenue sur le plan de la fréquence d'utilisation des ressources sociales et communautaires à prix modique s'élève à 1,81 sur un maximum de 4. Cela signifie que les pères ont utilisé moins d'une fois les ressources sociales et communautaires disponibles dans leur entourage au cours des six mois précédant l'évaluation.

Ce faible taux d'utilisation suscite la réflexion des membres du comité d'évaluation. Plusieurs phénomènes permettent d'expliquer ces résultats. Par exemple, les pères qui possèdent une garde partagée de leurs enfants sont moins souvent en leur présence et ont donc moins l'occasion d'utiliser les ressources étudiées. L'utilisation relativement faible des ressources sociales et communautaires pourrait aussi s'expliquer par le fait qu'elles concernent des activités de loisirs plutôt que la satisfaction de besoins essentiels comme la nourriture et les vêtements. La réalité économique de plusieurs hommes ne leur permet pas de dégager les sommes nécessaires à la pratique de telles activités. En fait, bien que des activités soient gratuites, les coûts d'équipement qui y sont reliés restent encore trop élevés.

Objectif 2 : Le participant s'engagera davantage dans l'éducation de son enfant.

Les données relatives à l'évaluation de cet objectif proviennent de deux questions incluses dans le questionnaire d'évaluation des participants, ainsi que des rencontres de type *focus group* dont l'une a été réalisée avec les pères et l'autre, avec les intervenants et intervenantes de Comsep qui travaillent avec eux. Les résultats au questionnaire révèlent que le score moyen concernant le temps par semaine passé à faire des activités avec un enfant est de 2,06 sur un maximum de 4. Plus de la moitié des répon-

dants (9/16) passeraient 5 heures et plus par semaine à faire diverses activités avec un enfant. Pour cinq d'entre eux, ce nombre s'élèverait à 11 heures par semaine.

À la suite des activités de promotion des compétences parentales, les pères affirment être plus sensibilisés à la place qu'ils doivent occuper dans l'éducation de leurs enfants. À ce titre ils ont identifié plusieurs moyens permettant de s'engager auprès d'eux : l'aide aux devoirs, le temps passé à jouer avec l'enfant, le temps passé à soigner, baigner et faire manger l'enfant, de même que le temps passé à communiquer avec lui. Les deux rencontres en groupe de discussion indiquent qu'en matière de connaissance des besoins de leur(s) enfant(s) les pères sont capables de reconnaître les besoins de sécurité, d'affection et d'amour, de présence des parents, d'attention et d'apprentissage chez leur(s) enfant(s). Par ailleurs, les pères contribueraient davantage à la réalisation de certaines tâches traditionnellement dévolues aux femmes. Ils participeraient davantage aux tâches liées à la vaisselle, à l'aspirateur, aux repas et au bain des enfants. Bien que ces informations soient intéressantes, les membres du comité d'évaluation considèrent que le recours à l'entrevue de *focus group* n'a pas permis d'obtenir une information suffisamment précise et variée sur la participation des pères à l'éducation de leur(s) enfant(s).

Objectif 3: Le participant communiquera davantage avec son enfant.

Les données relatives à cet objectif proviennent aussi des rencontres de *focus group* et du questionnaire d'évaluation des participants. Les résultats au questionnaire révèlent que 37 % des répondants parlent assez longuement avec un enfant au moins trois fois par semaine. Au cours de l'entrevue en groupe de discussion, les pères affirment être davantage sensibilisés à la place qu'occupe la communication dans l'éducation des enfants. Ils démontrent une certaine capacité à reconnaître les différentes façons qu'ont leurs enfants de communiquer leurs préoccupations, leurs projets et leurs joies. Les entrevues en groupe de discussion montrent aussi que les pères sont généralement en mesure d'identifier les principaux centres d'intérêt et les activités préférées de leur(s) enfant(s). Les pères se montreraient également plus soucieux d'améliorer la qualité de leur communication avec leur(s) enfant(s). Certains pères auraient modifié leurs stratégies de communication, par exemple en ne criant plus ou en ne frappant plus l'enfant.

Objectif 4: Le participant aura amélioré son réseau social.

Les résultats se rapportant au réseau social des pères révèlent les mêmes constats que dans le cas des mères. Ainsi, le réseau social des pères se révèle principalement constitué de la conjointe et de membres de la famille. Par ailleurs, les hommes rencontrés aux activités de Comsep ne sont pas identifiés comme membres du réseau des pères.

C) APPRÉCIATION DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE PAR LES MEMBRES DU COMITÉ D'ÉVALUATION

Les membres du comité d'évaluation ont été invités à relever les aspects positifs et négatifs de l'expérience associée à cette première année d'évaluation participative, lors d'une rencontre de type *focus group*. Les principaux aspects positifs mentionnés par les membres du comité concernent le travail de formulation et de précision des objectifs d'évaluation. Ce travail leur aurait permis de mieux définir les activités à réaliser et de mieux établir les liens qui s'imposent entre les objectifs fixés et les activités mises en place. L'approche d'évaluation choisie semble avoir permis aux membres de Comsep de mieux s'approprier la démarche d'évaluation et de nourrir le sentiment de contrôle des mères et des pères à son égard. La démarche d'évaluation aurait donné lieu à une véritable synergie découlant de la mise en commun des forces et habiletés de chacun et chacune. En plus d'avoir suscité l'intérêt des membres des comités organisateurs du collectif hommes, du comité APPUI et du comité Être femme, être mère, la démarche évaluative semble avoir constitué une occasion importante de développement d'habiletés pour les parents siégeant au comité d'évaluation.

L'entrevue de *focus group* révèle cependant certaines difficultés éprouvées par les membres du comité d'évaluation. Celles-ci concernent notamment les résistances des participantes et des participants à l'égard de la collecte de données et la difficulté pour les membres du comité de se familiariser avec le vocabulaire et le processus d'évaluation. À chaque nouvelle étape de la démarche évaluative, des craintes et de nouvelles embûches devaient être surmontées. Bien que très enrichissante, cette démarche s'est révélée coûteuse sur le plan de l'énergie, du temps et de l'argent investis par l'organisme.

REGARD CRITIQUE SUR LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE

La démarche d'évaluation participative entreprise par Comsep se révèle très enrichissante. Collectivement, de grands apprentissages ont été faits. La démarche a permis, tant aux parents qu'à l'équipe de travail, de démystifier le processus d'évaluation, sa méthodologie, la peur des résultats et leur impact sur le programme. Les personnes ont appris sur elles-mêmes, elles ont consolidé et découvert des capacités et elles ont dépassé des limites. Par exemple, les cinq parents, accompagnés de la consultante et de la formatrice populaire en évaluation, ont présenté leur démarche dans un colloque à l'Université Concordia. Cet événement a été une source de grande fierté.

La démarche évaluative a cependant été difficile et confrontante pour toutes les personnes concernées de près ou de loin par celle-ci. Par exemple, malgré les efforts de vulgarisation de la part des personnes-ressources en évaluation, l'utilisation nécessaire d'un langage assez spécialisé devenait une barrière à franchir pour les personnes analphabètes. De plus, même si les parents ont choisi eux-mêmes leurs cibles d'évaluation, la question des compétences parentales demeurerait, tout au long du processus d'évaluation, un sujet très délicat à aborder.

En évaluant la démarche d'évaluation participative axée sur l'appropriation, Comsep a été à même de constater qu'en dépit des aspects très positifs de ce type d'approche certaines limites doivent être mentionnées. Une première limite a trait au temps nécessaire à une telle démarche, qui doit être respectueuse du rythme et de l'évolution des participantes et des participants. La durée prolongée du projet se traduit par des coûts additionnels et exige du groupe communautaire qu'il fournisse, à même ses propres ressources, une contribution financière substantielle. Puisque ce type d'évaluation s'inscrit dans une approche pédagogique, cela suppose aussi des expériences par essais et erreurs, de la supervision et de nombreuses consultations.

Une autre limite de cette approche est le risque de subjectivité dans le choix des objets d'évaluation et dans leur analyse. Il faut beaucoup de vigilance et d'efforts pour demeurer objectif par rapport à soi-même ou par rapport aux autres dans le contexte de l'évaluation. Les résultats témoignent parfois de ces partis pris et permettent à chacun de prendre un recul par rapport à ses choix. L'évaluation visant l'appropriation (*empowerment*) réduit cependant l'effet de ces préjugés individuels en les inscrivant de façon explicite comme une partie du processus d'évaluation

(Fetterman et coll., 1996). Par ailleurs, la présence des personnes extérieures à l'organisme engagées dans le processus d'évaluation permet de préserver un regard objectif et confrontant sur la démarche.

Une fois ces limites clarifiées, on ne peut que constater la richesse de l'expérience tirée de l'évaluation de pratiques d'intervention alternatives.

TÉMOIGNAGES À PROPOS DE LA DÉMARCHE ÉVALUATIVE

Trois parents ont accepté de témoigner de leur expérience et des apprentissages qu'ils ont faits à travers la démarche d'évaluation. Leurs témoignages portent sur les éléments ou les moments qui leur ont paru saillants. Les textes ont été conservés dans leur forme intégrale, à l'exception du premier texte qui, à la demande de la participante, a fait l'objet de corrections grammaticales. À la suite des témoignages des parents, on retrouve celui de Carole Vanier, la consultante en évaluation qui était responsable de la mise en place et de la réalisation de la démarche évaluative. On reconnaît que la présence d'une telle ressource a joué un rôle majeur dans la réussite de la démarche.

a) Témoignage de Brigitte

Je suis dans « Être mère, être femme » depuis le début. Nous sommes environ douze femmes participantes et on s'échange plein de discussion sur nos problèmes de tous genre. Je suis aussi sur le comité d'évaluation PACE et j'aime bien ça car on apprend beaucoup. On donne nos suggestions et on nous écoute attentivement. Je suis fière que Lucie m'ait demandé de représenter les femmes. Elles m'ont élue pour Être mère, être femmes. Au début c'était dur mais là je comprends mieux.

Brigitte

b) Témoignage de Gaétan

Gaétan représente les pères au comité d'évaluation. Il est aussi membre fondateur du collectif des hommes. Gaétan a fait l'effort d'écrire ce texte et il a mis plus d'une heure à le produire. C'était la première fois qu'il se faisait totalement confiance et qu'il écrivait un texte sans aide.

Pourquoi l'évaluation pace. Je participe au programme pace ces pour le collectif homme. Ces quoi sa m'apporte l'évaluation. Sa permet d'apprendre comment évaluer et de rencontrer des nouvelles personnes et d'apprendre à travailler en équipe et de pouvoir dire ces idées.

Gaétan

c) Témoignage de Lise

Lise est membre du comité APPUI et représente ce comité au sein du comité d'évaluation.

Ma participation à la démarche d'évaluation participative du projet PACE, comme représentante du volet familles monoparentales pour le comité APPUI (Action pour parents uniques informés) a été pour moi une 1ère expérience positive et très stimulante sur le plan personnel.

Cette démarche était vraiment de l'inconnu mais la raison pourquoi j'ai accepté de relever ce défi, c'est que comme je vivais moi-même cette situation et que je représentait ce groupe depuis deux ans; je me suis dit, que j'avais sûrement la chance de contribuer plus activement à un projet dans le but de partager mes connaissances et habilités acquises pour essayer d'améliorer la situation des mères qui sont cheffes monoparentales.

Finalement, je suis très heureuse d'avoir participer à ces rencontres qui n'ont pas toujours été faciles, mais ce que j'aie le plus apprécié c'est quelles se faisaient toujours dans un climat harmonieux et avec des personnes compétentes. Mon invitation à participer à l'Université Concordia à Montréal, comme personne ressource, m'ont permis de vivre une autre expérience très enrichissante et de me rendre compte que j'avais effectivement beaucoup appris. Donc Merci à Comsep pour le soutien tout au long de cette démarche.

Lise Cormier

d) Témoignage de Carole Vanier, consultante en évaluation

Une évaluatrice dans un rôle d'accompagnatrice

La démarche d'évaluation réalisée à Comsep dans le cadre du Programme d'action communautaire pour les enfants (PACE) s'inscrit dans une approche participative visant l'appropriation ou empowerment² des participants et participantes. Cette approche s'accompagne d'une nécessaire redéfinition du rôle de l'évaluatrice habituellement perçue comme l'experte en évaluation. Des dimensions nouvelles s'ajoutent alors au rôle traditionnel de l'évaluatrice et mettent davantage l'accent sur la collaboration et l'accompagnement.

Ainsi, à titre de collaboratrice, mon rôle à COMSEP se définit principalement par un travail de collaboration et de concertation avec les membres du comité d'évaluation. Ce rôle de collaboratrice exige de reconnaître et de respecter les valeurs et principes de l'organisme, la culture et les intérêts des personnes participantes ainsi que les connaissances, les compétences et les habiletés de chacun et chacune.

À titre d'accompagnatrice, mon rôle consiste à agir comme facilitatrice du processus d'évaluation et du processus d'appropriation ou empowerment par le groupe. Ce rôle comporte un double volet de personne-ressource et de formatrice. Comme personne-ressource, j'offre aide et conseil pour tout ce qui a trait à la démarche d'évaluation proprement dite et ce, particulièrement sur les plans méthodologique et technique. Comme formatrice, mon rôle s'oriente vers la formation des membres du comité de travail sur différents aspects reliés à l'évaluation. Cette formation est continue et s'élabore en fonction des différentes étapes de l'évaluation. L'objectif est que les participants et participantes acquièrent des connaissances, des habiletés et de l'expérience en matière d'évaluation et développent ainsi une plus grande autonomie par rapport à leur projet d'évaluation.

Enfin, une préoccupation constante traverse mon double rôle de collaboratrice et d'accompagnatrice en évaluation, soit celle que l'organisme et ses membres demeurent les maîtres d'œuvre de leur projet d'évaluation et qu'ils s'approprient toujours davantage ce projet.

2. J. Rappaport (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, p. 121-148.

CONCLUSION

Les intervenants et les intervenantes de Comsep croient que leur travail d'intervention sociale doit favoriser l'émergence de nouveaux rapports sociaux, de nouvelles pratiques sociales, d'une autre façon de répondre aux besoins des personnes et des populations démunies. Cette vision alternative est basée sur des valeurs de solidarité sociale, de démocratie et de lutte contre les injustices et les préjugés. Elle requiert une vision égalitaire des rapports sociaux et un engagement personnel des travailleurs et des travailleuses dans leur communauté et dans la mission de leur organisme.

Somme toute, s'engager comme organisme dans de telles pratiques est exigeant. Être cohérent entre ce qui est prétendu et ce qui est fait dans l'action demande de la vigilance et une volonté de groupe qui doit se traduire autant dans les orientations, dans les projets que dans les expériences vécues par les personnes. Cette vision de l'intervention sociale doit être portée collectivement par tous les membres de l'équipe. Elle exige des changements sur le plan des croyances, des valeurs, des pratiques et repousse toujours plus loin les limites personnelles des personnes rejointes et des intervenantes et intervenants sociaux.

Une telle approche de l'intervention sociale porte en elle de l'espoir pour les populations démunies, mais également une certaine inquiétude par rapport aux enjeux sociaux actuels. Les quarante dernières années marquent des avancées sur les plans technologique et économique, mais témoignent également de nombreux reculs en matière de droits sociaux. Les enjeux actuels donnent lieu à certains espoirs, mais aussi à des désespoirs. L'appauvrissement toujours croissant de la population appelle souvent le désespoir. En tant que groupe témoin des marques que laissent dans le quotidien de nos vies les choix politiques de nos gouvernements et de leurs institutions, nous croyons justifié d'affirmer qu'il faudra réinventer la solidarité sociale pour vaincre les déficits démocratiques de nos politiques économiques et sociales actuelles.

BIBLIOGRAPHIE

- ALBEE, G.W., BOND, L.A., et COOK MONSEY, T.V. (dir.) (1992). *Improving Children's Lives : Global Perspectives on Prevention*. London : Sage.
- ALLARD, D. (1996) *De l'évaluation de programme au diagnostic socio-systémique : Trajet épistémologique*. Thèse de doctorat. Département de sociologie, Université du Québec à Montréal.
- ANFOSSI, L., DUHAMEL, S., BASTIEN, M.-F., Bouchard, C. et Cormier, N. (1998). Les conditions facilitantes et les obstacles à la concertation selon les acteurs locaux. *Bulletins à l'intention des voisinages*. Janvier.
- ANNIE E. CASEY FOUNDATION (1995). *The Path of Most Resistance : Reflections on Lessons Learned from New Futures*. Rapport interne.
- AUCOIN, L., BOUCHER, G., GRUTIER, D., LANIEL, M.A. et PELLETIER, D. (1995). *Le partenariat entre les Centres Jeunesse de Montréal et le milieu scolaire*. Rapport de recherche. École nationale d'administration publique.
- BANDURA, A. (1986) *Social Foundations of Thought and Action : A Social-Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- BASTIEN, N. (1997). Le suivi local continu. Une stratégie de soutien par l'information aux partenaires locaux de l'initiative 1,2,3 GO !. Document inédit, Groupe de recherche et d'action sur la victimisation des enfants (GRAVE), UQAM, Montréal.
- BASTIEN, N., PLANTE, L. et COTTE, P. (1995). *1,2,3, GO ! Une initiative d'aide à la petite enfance*. Sherbrooke : Actes du colloque en santé publique La prévention de la négligence et de la violence à l'endroit des enfants et des adolescents : une priorité au Québec, Direction générale de la santé publique, Ministère de la Santé et des Services sociaux (Gouvernement du Québec).
- BELSKY, J. (1993). Etiology of child maltreatment : A developmental-ecological analysis. *Psychological Bulletin*, 114, 413-434.

- BERTSCH, T.D., NAGASHIMA-WHALEN, L., DYKEMAN, S., KENNEL, J.H. et MCGRATH, S. (1990). Labour support by first time fathers: Direct observations with a comparison to experienced doulas. *Journal of Psychosomatics, Obstetrics, and Gynaecology*, 11, 251-260.
- BLANCHET, L., LAURENDEAU, M.-C., PAUL, D. et SAUCIER, J.-F. (1993). *La prévention et la promotion en santé mentale*. Boucherville, Québec: Gaétan Morin Éditeur.
- BORNSTEIN, M.H. (1995). Parenting infants. Dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting, vol. 1: Children and Parenting* (p. 3-39). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- BOUCHARD, C. (1994). Discours et parcours de la prévention de la violence: Une réflexion sur les valeurs en jeu. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 13(2), 37-45.
- BOUCHARD, C. (1995). *L'ampleur des problèmes de négligence et de violence. Enquêtes épidémiologiques et analyse des données de services de protection*. Dans Direction de la santé publique (dir.), Actes du colloque portant sur «La prévention de la négligence et de la violence à l'endroit des enfants et des adolescents: une priorité au Québec», Sherbrooke, 14 et 15 octobre.
- BOUCHARD, C. (1997). The community as a participative learning environment: The case of Centraide of Greater Montreal 1,2,3 GO! project. Working Paper No. 20, Institut canadien de recherches avancées, Toronto.
- BOUCHARD, C. et TESSIER, R. (1996). Conduites à caractère violent à l'endroit des enfants. Dans Santé Québec; Lavallée, L., Clarkson, M. et Chénard, L. (dir.) *Conduites à caractère violent dans la résolution des conflits entre proches*, monographie n° 2. *Enquête sociale et de santé 1992-1993*, Montréal, Min. SSS. Gouv. Québec.
- BOUCHARD, J.M. (1994). Modèles de relations ou d'interactions. Conférence présentée lors du Colloque de l'école Liberté-Jeunesse. Saint-Eustache (automne 1994).
- BRADLEY, R.H. (1995). Environment and parenting. Dans M.H. Bornstein (dir.), *Handbook of Parenting, vol. 2: Biology and Ecology of Parenting* (p. 235-261). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- BRAZELTON, T.B. et CRAMER, B.G. (1990). *The Earliest Relationship: Parents, Infants, and the Drama of Early Attachment*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.

- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- BROOKS-GUNN, J., DUNCAN, G.J., KLEBANOV, P.K. et SEALAND, N. (1993). Do neighborhoods influence child and adolescent development? *American Journal of Sociology*, 99, 353-395.
- CALLON, M. (1986). Éléments pour une sociologie de la traduction. *L'Année sociologique*, 36, 269-208.
- CALLON, M. et LATOUR, B. (1986). Les paradoxes de la modernité. Comment concevoir les innovations? *Perspective et santé*, 36, 13-25.
- CAMIRAND, J., MASSÉ, R. et TOUSIGNANT, M. (1995). Milieu social. Dans C. Bellerose, C. Lavallée, L. Chénard et M. Levasseur (dir.), *Santé Québec: Et la santé, ça va en 1992-1993?, Rapport de l'Enquête sociale et de santé 1992-1993*, vol.1 (p. 125-140).
- CARDINAL, C., BASTIEN, M.-F., DUFOUR, S. et FORTIN, D. (1998). *Les parents se mobilisent!* La participation des parents au projet 1,2,3, GO! du lancement de l'initiative locale au dépôt du plan d'action. Bulletin remis aux voisinages 1,2,3, GO! (Document inédit).
- CARTER, B. et MCGOLDRICK, M. (1988). *The Changing Family Life Cycle*. New York: Gardner Press.
- CHALMERS, B. (1990). *Pregnancy and Parenthood: Heaven or Hell?* Sandton: Berv Publications.
- CHALMERS, B. et WOLMAN, W.L. (1993). Social support in labor: A selective review. *Journal of Psychosomatics, Obstetrics, and Gynaecology*, 14, 1-15.
- CHAMBERLAND, C. et DALLAIRE, N. (1996). Empowerment, crise et modernité. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 15(2), 87-107.
- CHAMBERLAND, C., BOUCHARD, C. et BEAUDRY, J. (1987). Conduites abusives et négligentes envers les enfants: Réalités canadiennes et américaines. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 18, 391-412.
- CHAMBERLAND, C., DALLAIRE, N., HÉBERT, L., FRÉCHETTE, L., LINDSAY, J. et CAMERON, J. (sous presse). Prosocial and ecological models influencing prevention practices. An overview of the state of affairs in Québec for child, youth and family intervention. *Journal of Primary Prevention*, 21(1).

- CHAVIS, D.M. et WANDERSMAN, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 55-81.
- CICCHETTI, D. (1989). How research on child maltreatment has informed the study of child development: Perspectives from developmental psychopathology. Dans Dante Cicchetti et Vicki Carlson (dir.), *Child Maltreatment: Theory and Research on the Causes and Consequences of Child Abuse and Neglect*. New York : Cambridge University Press.
- CLÉMENT, M.E., TOURIGNY, M. et DOYON, M. (1997). Évaluation d'un programme de prévention des mauvais traitements envers les enfants. *Cahiers d'analyse du GRAVE*, 4(5).
- CLEMENT, S. (1998). *Psychological Perspectives on Pregnancy and Child-birth*. New York: Churchill Livingstone.
- COCHRAN, M. et BRASSARD, J.A. (1979). Child development and personal social networks. *Child Development*, 50, 601-616.
- COCHRAN, M. (1986a). *Family Matters: Evaluation of the Parental Empowerment Program*. Rapport de recherche final. Université Cornell, Ithaca.
- COCHRAN, M. (1986b). The parental empowerment process: Building on family strengths. Dans John Harris (dir.), *Child Psychology in Action: Linking Research and Practice*. Londres : Croom Helm Publishers.
- COCHRAN, M. (1987). *Evaluation of the Syracuse Family Matters Programs*. Rapport de recherche interne. Université Cornell, Ithaca.
- COGAN, R. (1987). Labour support. *Naacog Update Series*, 5, 2-7.
- COGNAN, R. et SPINNATO, J. (1988). Social support during premature labour: Effects on labour and the newborn. *Journal of Psychosomatics, Obstetrics, and Gynaecology*, 8, 209-216.
- COULTON, C.J., KORBIN, J.E. et SU, M. (1996). Measuring neighborhood context for young children in an urban area. *American Journal of Community Psychology*, 24(1), 5-32.
- COULTON, C.J. (1997). Potential problems in developing community-level indicators of children's well-being. Dans Robert M. Hauser, Brett V. Brown et William R. Prosser (dir.), *Indicators of Children's Well-Being*. New York : Russell Sage Foundation.

- COULTON, C.J., KORBIN, J.E., SU, M. et CHOW, J. (1995). Community level factors and child maltreatment rates. *Child Development*, 66, 1262-1276.
- DALLAIRE, N. et CHAMBERLAND, C. (1996). Empowerment, crises et modernité. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 15(2), 87-107
- DOYON, M. (1991). L'apprentissage coopératif en classe: Un mode d'apprentissage. *Science et Comportement*, 21(2), 126-146.
- DUNST, C.J., TRIVETTE, C.M. et DEAL, A. (1988). *Enabling and Empowering Families: Principles and Guidelines for Practice*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- DUNST, C.J., TRIVETTE, C.M. et DEAL, A. (1994). *Supporting and Strengthening Families: Methods, Strategies, and Practices*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- DUNST, C.J. et TRIVETTE, C.M. (1990). Assessment of social support in early intervention program. Dans S.J. Meisels et J.P. Stonkoff (dir.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (p. 326-349). Cambridge: Cambridge University Press.
- ELLIS, D., REID, G. ET BARNSLEY, J. (1990). *Maintenir le cap. Guide d'évaluation pour les groupes communautaires*. Vancouver: Women's Research Centre.
- FAWCETT, S.B. (1993). *Work Group Evaluation Handbook: Evaluating Community Initiatives for Health and Development*. Lawrence, Kansas: Work Group on Health Promotion et Community Development.
- FETTERMAN, D.M., KAFTARIAN, S.J. et WANDERSMAN, A. (dir.) (1996). *Empowerment Evaluation*. Thousands Oaks, CA: Sage.
- FETTERMAN, D.M., KAFTARIAN, S.J. et WANDERSMAN, A. (1996). *Empowerment Evaluation: Knowledge Tools for Self-assessment and Accountability*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- FLORIN, P. et WANDERSMAN, A. (1990). An introduction to citizen participation, voluntary organizations, and community development: Insights for empowerment through research. *American Journal of Community Psychology*, 18, 41-54.
- FREIRE, P. (1974). *Pédagogie des opprimés*. Paris: Librairie François Maspéro.

- FURSTENBERG, F.F. et HUGUES, M.E. (1997). The influence of neighborhoods on children's development : A theoretical perspective and a research agenda. Dans Robert M. Hauser, Brett V. Brown et William R. Prosser (dir.), *Indicators of Children's Well-Being*. New York : Russell Sage Foundation.
- GAGNIER, J.-P., LACHARITÉ, C., ÉTHIER, L. et PINARD, P. (sous presse). *Engagement collectif et négligence : indices de réussite*. Paris : Presses universitaires de France.
- GARBARINO, J. et KOSTELNY, K. (1992). Child maltreatment as a community problem. *Child Abuse and Neglect*, 16, 455-464.
- GARBARINO, J. (1982). *Children and Families in The Social Environment*. New York : Aldine Publishing Company.
- GARBARINO, J. (1990). The human ecology of early risk. Dans S.J. Meisels et J.P. Stonkoff (dir.), *Handbook of Early Childhood Intervention*, (p. 469-498). New York : Cambridge University Press.
- GARBARINO, J., STOCKING, H., & ASSOCIATES (1980). *Protecting Children from Abuse and Neglect*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers, p. 222.
- GILLIAN, K. et WOLFF, T. (1997). *From the Ground Up : A Workbook On Coalition Building and Community Development*. Amherst, MA : AHEC/Community Partners.
- GOODMAN, R.M., WANDERSMAN, A., CHINMAN, M., IMM, P. et MORISSEY, E. (1996). An ecological assessment of community-based interventions for prevention and health promotion : Approaches to measuring community coalitions. *American Journal of Community Psychology*, 24, 33-61.
- GOODMAN, R.M., WHEELER, F.C. et LEE, P.R. (1995). Evaluation of the heart to heart project : Lessons from a community-based chronic disease prevention project. *American Journal of Health Promotion*, 9(6), 443-445.
- GREEN, L.W., GEORGE, M.A., DANIEL, M., FRANKISH, C.J., HERBERT, C.J., BOWIE, W.R. et O'NEILL, M. (1995). *Recherche participative et promotion de la santé. Bilan et recommandations pour le développement de la recherche participative en promotion de la santé au Canada*. La Société royale du Canada, Institute of Health Promotion Research, The University of British Columbia et B.C. Consortium for Health Promotion Research.

- GREEN, L.W., GEORGE, M.A., DANIEL, M., FRANKISH, C.J., HERBERT, C.J., BOWIE, W.R. et O'NEIL, M. (1995). *Study of Participatory Research in Health Promotion*. Institute of Health Promotion, Report for The Royal Society of Canada. The University of British Columbia et The B.C. Consortium for Health Promotion Research.
- HALPERN, R. (1993). Community-based early intervention. Dans S.J. Meisels et J.P. Stonkoff, *Handbook of Early Childhood Intervention* (p. 469-498). New York: Cambridge University Press.
- HASHIMA, P.Y. et AMATO, P.R. (1994). Poverty, social support and parental behavior. *Child Development*, 65, 394-403.
- HELITZER, D. (1998). *Development of a Coalition Members Survey*. Rapport de recherche interne inédit. Université du Nouveau-Mexique.
- HOFMEYR, G.J., NIKODEM, C., WOLMAN, W.L., CHALMERS, B. et KRAMER, T. (1991). Companionship to modify the clinical birth environment: Effects on progress and perceptions of labour and breast feeding. *British Journal of Obstetrics and Gynaecology*, 98, 756-764.
- JOHNSON, D. et JOHNSON, R. (1995). Why violence prevention programs don't work and what does. *Education Leadership*, 52(5).
- KEATING, D.P. (1996). *Human Development in a Learning Society*. Paper presented at the XIVth Biennial Meetings of the International Society for the Study of Behavioural Development, Québec.
- KEIRSE, M., ENKIN, M. et LUMLEY, J. (1989). Social and professional support during childbirth. Dans I. Chalmers, M. Enkin et M. Keirse (dir.), *Effective Care in Pregnancy and Childbirth*, vol. 2. Oxford: Oxford University Press.
- KELLER, H., MIRANDA, D. et GAUDA, G. (1984). The naive theory of the infant and some maternal attitudes: A two country study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 15(2), 165-179.
- KENNEL, J.H., KLAUS, M.H., MCGRATH, S., ROBERTSON, S. et HINKLEY, C. (1991). Continuous emotional support during labor in a U.S. hospital. *Journal of the American Medical Association*, 265, 2197-2201.
- KLAUS, M.H. et KENNEL, J.H. (1997). The doula: An essential ingredient of childbirth rediscovered. *Acta Paediatrica*, 86, 1034-1036.
- KLEBANOV, P.K., BROOKS-GUNN, J. et DUNCAN, G.J. (1994). Do neighborhoods and family poverty affect mothers' parenting, mental health and social support? *Journal of Marriage and the Family*, 56, 441-455.

- KUHN, T. (1970). *The Structure of Scientific Revolution*. Chicago : University of Chicago Press.
- LABONTÉ, R. (1993). *Health Promotion and Empowerment: Practice Frameworks*, n° 3. Toronto, Ontario : Center for Health Promotion.
- LAROCQUE, B. (1995). *L'éducation coopérative: Recension d'études et d'expériences*. Centrale de l'enseignement du Québec.
- LAVOIE, J. et PANET-RAYMOND, J. (1993). *L'action communautaire, Guide de formation sur les étapes de l'intervention communautaire*. Montréal : Centre de formation populaire.
- MARTIN et BOYER (1995). *Naître égaux, grandir en santé : Un programme intégré de promotion de la santé et de prévention en périnatalité*. Gouvernement du Québec. Régie régionale de la santé et des services sociaux, Montréal-Centre.
- MAURER, D. et MAURER, C. (1988). *The World of the Newborn*. New York : Basic Books.
- MEISELS, J. et STONKOFF, M. (1990). *Handbook of Early Childhood Intervention* (p. 469-498). New York : Cambridge University Press.
- MORIN, E. (1994). *Mes démons*. Paris : Éditions Stock, Collection Au vif.
- ODENT, M. (1984). *Birth Reborn : what birth can and should be*. Londres : Random House.
- OFFORD, D. (1997). *Working Paper No. 17*, Canadian Institute for Advanced Research.
- OGBU, J.U. (1981). Origins of human competencies: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413-429.
- OUELLET, F., TURCOTTE, G., DESJARDINS, N., CINQ-MARS, M. et FILION, G. (1997, juin). Évaluation d'implantation de Prospère. Des résultats déjà!!! Montréal : Capsule n° 2.
- PANCER, S.M. et CAMERON, G. (1994). Resident participation in the Better Beginnings, Better Futures prevention Project : Part I- The impacts of involvement. *Canadian Journal of Mental Health*, 13(2), 197-211.
- PATTON, M.Q. (1986). *Utilization-focused Evaluation* (2^e éd.). Newbury Park, CA : Sage.
- PERKINS, D. et ZIMMERMAN, M. (1995). Empowerment, theory, research and application. *American Journal Of Community Psychology*, 23(5), 569-580.

- PLANTE, L. et BASTIEN, N. (1997). Examen des stratégies adoptées par les communautés dans leur plan d'action dans le cadre de l'initiative 1,2,3 GO!. Communication présentée lors de la rencontre n° 1 avec les communautés, Montréal, novembre.
- PRANSKY, J. (1991). School climate improvement. Dans *Prevention: The Critical Need*. Springfield: Burrell Foundation.
- PRILLELTENSKY, I. et LAURENDEAU, M.-C. (1994). Prévention et intérêt public. *Revue canadienne de santé mentale communautaire*, 13(2), 5-9.
- RAMEY, C.T., BRYANT, D.M., CAMPBELL, F.A., SPARLING, J.J. et WASIK, B.H. (1990). Early intervention for high-risk children: The Carolina Early Intervention Program. *Prevention in Human Services*, 7, 33-59.
- RAPPAPORT, J. (1981). In praise of a paradox: A social policy of empowerment over prevention. *American Journal of Community Psychology*, 9, 1-26.
- RAPPAPORT, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for community psychology. *American Journal of Community Psychology*, 15, 121-144.
- RENAUD, L., DUFOUR, R. et O'LOUGHLIN, J. (1997). Intervenir localement selon les axes de la Charte d'Ottawa: défi de la promotion de la santé. *Rupture*, 4, 23-34.
- RISSEL, C., PERRY, C. et FINNEGAN, J. (1996). Toward the assessment of psychological empowerment in health promotion: Initial tests of validity and reliability. *Journal of the Royal Society of Health*, 116(4), 211-218.
- SAMPSON, R.J. (1985). Neighborhood and crime: The structural determinants of personal victimization. *Journal of Research on Crime and Delinquency*, 22, 7-40.
- SCHEINWART, L.J., BARNES, H.V. et WEIKART, D.P. (1993). *The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. Monographs of the High/Scope Institutional Research Foundation, n° 10, Ypsilanti, MI.
- SCHNEEWIND, K.A. (1995). Impact of family processes on control beliefs. Dans A. Bandura (dir.), *Self-efficacy in Parenting Societies* (p.114-147). Cambridge: Cambridge University Press.
- SÉVIGNY, R. (1996). La complexité des interventions: Éléments pour une classification. *Cahiers de recherche sociologique*, 27, 73-86.

- SHIELDS, C. (1993). *Community Systems Initiative: An Introductory Overview*. Internal Paper, Laidlaw Foundation, Toronto, Ontario.
- STAGNER, M.W. et DURAN, A.M. (1997). Comprehensive community initiatives: Principles, practice, and lessons learned. *The Future of Children*, 7, 132-140.
- STERN, D. (1985). *The Interpersonal World of the Baby*. New York: Basic Books.
- STERN, D. (1990). *Diary of a Baby*. New York: Basic Books.
- ST-PIERRE, M., BEAUMONT et coll. (1997). La pédagogie coopérative en milieu spécialisé: Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre au Centre François-Michelle. *Vie Pédagogique*, 102(14), 43-44.
- SULLIVAN, R. et BÉLANGER, J.-P. (1998). Social Capital, Concepts and Indicators. Communication présentée au 14^e Congrès de sociologie, Montréal, juillet.
- TARABULSY, G. et TESSIER, R. (1997). *La situation sociale des enfants*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, Collection D'Enfance.
- TETI, D.M. et GELFAND, D.M. (1991). Behavioral competence among mothers of infants in the first year: The mediational role of maternal self-efficacy. *Child Development*, 62, 918-929.
- VANIER, C. (1998). Méthodologie de l'évaluation participative. Dans La Table des regroupements provinciaux d'organismes communautaires et bénévoles, La Coalition des tables régionales d'organismes communautaires, Le Centre de formation populaire et Le Service aux collectivités de l'UQAM (dir.), *Guide d'évaluation participative et de négociation*. Fascicule 2. Document déposé à la Bibliothèque nationale du Québec.
- VENNE, L. (1997). A-t-on le temps d'innover ou l'étincelle qui fait démarrer. *Vie Pédagogique*, octobre, 19-20.
- WHITE, M. (1993). Deconstruction and therapy. Dans S. Gilligan et R. Price (dir.), *Therapeutic Conversations*, New York: Norton.
- YIN, R.K. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Applied Social Research Methods. Beverly Hills: Sage Publications.
- ZEANAH, C.H. (1993). *Handbook of Infant Mental Health*. New York: Guilford Press.

- ZHANG, J., BERNASKO, J.W., LEYBOVICH, E., FAHS, M., HATCH, M.C. (1996). Continuous labor support from attendant for primiparous women: A meta-analysis. *Obstetrics and Gynecology*, 88, 739-744.
- ZIMMERMAN, M.A. et RAPPAPORT, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. *American Journal of Community Psychology*, 16, 725-750.
- ZURAVIN, S.J. (1989). The ecology of child abuse and neglect: Review of the literature and presentation of data. *Violence and Victims*, 4, 101-120.
- ZURAVIN, S.J. et TAYLOR, R. (1987). The ecology of child maltreatment: Identifying and characterizing high-risk neighborhoods. *Child Welfare*, 6, 497-506.

INDEX

A

action
 communautaire 5
 préventive 7
 promotionnelle 7
adaptation 8, 52, 72
 postnatale 11, 15
 psychologique 14
 scolaire 29, 32
 sociale 32
adolescents 23, 29, 32, 35
aide naturelle 17
aidantes naturelles 17, 18
Albee, G.W. 4
Allard, D. 32
Amato, P.R. 61
Amérique du Nord 52
Anfossi, L. 56
Annie E. Casey Foundation 63
approche
 communautaire 62
 de conscientisation 72, 73
 de diffusion (*voir aussi modèle de traduction*) 43
 de traduction (*voir aussi logique ou modèle de traduction*) 32
 écologique (*voir aussi modèle écologique*) 53, 62
 ethno-écologique 53
 féministe 72, 73, 74
 par projet 37
 participative (*voir aussi évaluation participative, modèle participatif ou recherche participative*) 77, 88
pédagogique (*voir aussi modèle pédagogique ou socio-pédagogique*) 33, 37, 85

 préventive 4
 promotionnelle 53, 56, 62
appropriation (*voir aussi empowerment*) 27, 32, 33, 34, 42, 43, 55, 64, 67, 69, 72, 73, 74, 77, 85, 88
Attachement 15, 18, 23
Aucoin, L. 31

B

bagage culturel (*voir aussi référents culturels*) 53, 55
Bandura, A. 60
Barnes, H.V. 52
Barnsley, J. 77
Bastien, M.-F. 55, 56
Bastien, N. 50, 63
Beaudry, J. 49, 60
Beaumont 36
Bélanger, J.-P. 58
Belsky, J. 58
Bernasko, J.W. 14
Bertsch, T.D. 12
Better Beginnings, Better Futur – programme 60
bien-être 3, 49, 51, 53, 55, 60
Blanchet, L. 5
Bond, L.A. 4
Bornstein, M.H. 62
Bouchard, C. 4, 6, 49, 50, 56, 58, 60, 61, 63
Bouchard, J.-M. 31
Boucher, G. 31
Bowie, W.R. 63
Boyer, G. 61
Bradley, R.H. 62
Brassard, J.A. 60

Brazelton, T.B. 16
 Bronfenbrenner, U. 53
 Brooks-Gunn, J. 49, 59
 Bryant, D.M. 52

C

Callon, M. 6, 27, 32, 33, 40
 Cameron, J. 5
 Cameron, G.L. 60
 Camirand, J. 61
 Campbell, F.A. 52
 Cardinal, C. 55
 Carter, B. 15
 Centraide du Grand Montréal 50, 51
 Centre
 de réadaptation 29, 30, 41
 hospitalier 13, 20, 21
 Centres Jeunesse de Montréal (CJM)
 28, 29, 30, 38
 Centre local de services
 communautaires (CLSC) 44, 74
 Centre d'organisation mauricien de
 services et d'éducation populaire
 (COMSEP) 7, 67, 68, 69, 70, 71,
 72, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82,
 84, 85, 88, 89
 Centre Mariebourg 28, 38
 Chalmers, B. 11, 12, 13, 14
 Chamberland, C. 3, 5, 49, 60, 69
 Charte de la santé d'Ottawa 55
 Chavis, D.M. 55, 59
 Chinman, M. 63
 Chow, J. 49, 58
 Cinq-Mars, M. 63
 citoyen 4, 5, 50, 55, 59, 70, 71
 Clement, S. 15
 Clément, M.-E. 32
 CLSC du Plateau Mont-Royal 29
 Cochran, M. 60, 61, 62
 Cogan, R. 12
 Commission des écoles catholiques
 de Montréal 28
 Commission scolaire de Montréal
 (CSDM) 28, 29, 30, 40, 44
 communauté 4, 5, 6, 50, 51, 52, 53,
 55, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 64, 89

compétences
 adultes 3, 5, 7, 33, 60, 72
 enfants 3, 5, 20, 33, 52, 53, 61, 72
 parentales 53, 76, 80, 81, 83, 85
 comportement 23, 60, 61, 71
 concertation 3, 5, 50, 53, 56, 62, 88
 conditions de vie 3, 5, 7, 67, 68, 70,
 71
 Cook Monsey 4
 Coopération 6, 27, 32, 33, 36, 37, 38,
 39, 41, 42, 43
 Cormier 56, 63
 Cotte, P. 50
 Coulton, C.J. 49, 50, 58
 Cramer, B.G. 16

D

Dallaire, N. 3, 5, 69
 Daniel, M. 63
 Deal, A. 16
 Démarchage 51
 Démocratie 70, 71, 89
 Desjardins, N. 63
 Développement
 de l'enfant 4, 6, 15, 50, 51, 52, 53,
 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63
 local (ou des communautés) 5, 58
 difficultés
 d'adaptation (*voir aussi problèmes*
 d'adaptation) 28, 29 30
 de comportement (*voir aussi*
 troubles ou problèmes de
 comportement) 38, 41
 Doyon, M. 32, 36
 Dufour, R. 56
 Dufour, S. 55
 Duhamel, S. 56
 Duncan, G.J. 49, 59
 Dunst, C.J. 16, 60
 Duran, A.M. 62
 Dykeman, S. 12

E

école 6, 23, 27, 28, 29, 30, 31, 33,
 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42,
 43, 44, 45, 63

éducation 29, 53, 57, 58, 79
 populaire 7, 68, 72, 73, 76
 Ellis, D. 77
 emploi 7, 37, 59, 68, 75
 empowerment (*voir aussi appropriation*) 7, 27, 32, 55, 58, 59, 61, 85, 88
 Enkin, M. 12
 entraide 15, 17, 35, 53, 57, 76
 environnement 40, 49, 50, 52, 53, 56, 61, 70, 72, 80
 effectif 53, 55
 familial 49, 53
 physique 13, 58
 résidentiel 59
 social 49
 urbain 49
 Espace-Jeunesse – école 27, 28, 29, 30, 35, 40
 Éthier, L.S. 4
 évaluation 6, 16, 27, 32, 38, 39, 62, 63, 70, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84 85, 86, 87, 88
 appropriative (ou visant l'appropriation) 63, 77, 85
 continue 78
 de l'implantation 56
 de l'innovation 33
 de programme 27, 40, 67, 77
 des impacts 28, 32, 44
 formative 78
 participative (*voir aussi approche participative, modèle participatif ou recherche participative*) 67, 76, 77, 78, 79, 84, 85, 87
 qualitative 17, 19
 sommative 79
 exclusion sociale 67, 68, 71

F

Fahs, M. 14
 famille 3, 4, 6, 7, 11, 16, 17, 23, 28, 41, 49, 51, 53, 56, 58, 59, 61, 62, 63, 64, 67, 68, 70, 71, 79, 81, 84
 à faible revenu (*voir aussi famille démunie*) 7, 67, 68, 76

à parent unique (*voir aussi famille monoparentale*) 7
 biparentale 15
 démunie (*voir aussi famille à faible revenu*) 7
 immigrante 50
 monoparentale (*voir aussi famille à parent unique*) 68, 76, 87
 Family Matters – programme 61
 Fawcett, S.B. 63
 Fetterman, D.M. 63, 77, 86
 Filion, G. 63
 Finnegan, J. 60
 Florin, P. 59
 Fortin, D. 55
 Frankish, C.J. 63
 Fréchette, L. 5
 Freire, P. 71, 72, 73
 Furstenberg, F.F. 58

G

Gagnier, J.-P. 4
 Garbarino, J. 49, 53, 58, 60
 Garderie 42, 44
 Gelfand, D.M. 60
 George, M.A. 63
 Gillian, K. 56
 Goodman, R.M. 63
 gouvernement 4
 du Québec 11
 Green, L.W. 63
 grossesse 11, 12, 13, 15, 16, 18, 20, 21, 22
 groupe communautaire 85
 Grutier, D. 31

H

Halpern, R. 62
 Hashima, P.Y. 61
 Hatch, M.C. 14
 Head Start – programme 60
 Hébert, L. 5
 Helitzer, D. 63
 Henri-Julien – école 28, 40, 44
 Herbert, C.J. 63
 Hinkley, C. 14

Hofmeyr, G.J. 14
Hugues, M.E. 58

I

Île-de-Montréal 50
Imm, P. 63
implantation (*voir aussi évaluation de l'implantation*) 5, 6, 11, 33, 37, 38, 39, 40, 42, 49, 50, 51, 55, 56, 62, 63
initiative
 communautaire 3, 7, 60, 62
 multisectorielle 63
insertion
 à l'emploi 7, 68
 sociale 37
Institut de recherche pour le développement social des jeunes (IRDS) 28, 29
intégration
 à l'emploi 7, 68, 75
 des services 53
 scolaire 30, 67
 sociale 52, 53
intervention
 communautaire 6, 50, 62, 70, 72
 préventive 52

J

Johnson, D. 38
Johnson, R. 38
Justice sociale 70

K

Kaftarian, S.J. 63, 77, 85
Keating, D.P. 64
Keirse, M. 12
Kennell, J.H. 12, 13, 14
Klauss, M.J. 13, 14
Klebanov, P.K. 49, 59
Korbin, J.E. 49, 58
Kostelny, K. 49, 58
Kramer, T. 14
Kuhn, T. 3

L

Labonté, R. 56
Lacharité, C. 4
Laniel, M.A. 31
Larocque, B. 36
Latour, B. 6, 27, 32, 33, 40
Laurendeau, M.-C. 4, 5
Laval 50
Lavoie, J. 70
Lee, P.R. 63
Leybovich, E. 14
Lindsay, J. 5
logement 57, 68, 72
logique de traduction (*voir aussi approche ou modèle de traduction*) 27, 40, 42
Longueuil 50
Lumley, J. 12

M

maison 13, 56, 61
Maison de la famille de l'Ouest 11, 23
marginalisation 30, 67
Martin 61
Massé, R. 61
Maurer, C. 15
Maurer, D. 15
McGoldrick, M. 15
McGrath, S. 12, 14
Meisels, J. 56
mère 11, 12, 13, 14, 15, 22, 76, 78, 79, 80, 81, 84, 86, 87
milieu 3, 4, 6, 7, 19, 27, 29, 32, 34, 40, 42, 57, 58, 59, 79
 de vie 3, 5, 6, 7, 62, 67
 défavorisé 61, 68
 institutionnel 12
 populaire 72
 régulier 30
 rural 50
 scolaire 39
 socio-économique 16
 urbain 50
mobilisation 7, 33, 41, 50, 51, 55, 62

modèle
 d'organisation hiérarchique 52
 de diffusion (*voir aussi approche de diffusion*) 40
 de traduction (*voir aussi approche ou logique de traduction*) 33, 40
 écologique (*voir aussi approche écologique*) 7
 opérationnel 56
 pédagogique (*voir aussi approche pédagogique ou modèle socio-pédagogique*) 33, 35
 socio-pédagogique (*voir aussi approche ou modèle pédagogique*) 6, 27, 30, 42
 Montréal 28, 41
 Montréal Nord – quartier 50
 Morin, E. 4
 Morissey, E. 63

N

Nagashima-Whalen, L. 12
 Nikodem, C. 14
 North Carolina Abecedarian –projet 52

O

O'Loughlin, J. 56
 O'Neill, M. 63
 Odent, M. 12
 Offord, D. 56
 Ogbu, J.U. 53
 organisme
 communautaire 18, 21, 23, 68, 69
 gouvernemental 28, 45, 89
 Ouellet, F. 63

P-Q

pairs 15, 18, 28, 38, 42, 62
 Pancer, S.M. 59
 Panet-Raymond, J. 70
 partenaire communautaire 5

partenariat 6, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 41, 43
 participation 5, 6, 7, 12, 27, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 50, 51, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 63, 69, 70, 74, 77, 79, 80, 81, 83, 87
 sociale 3, 59, 71
 Patton, M.Q. 77
 Paul, D. 5
 pauvreté 5, 7, 14, 30, 49, 50, 59, 61, 67, 68, 70, 71, 81
 Pelletier, D. 31
 père 11, 12, 13, 15, 20, 21, 22, 68, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 86
 Perkins, D. 60
 Perry, C. 60
 Pinard, P. 4
 Plante, L. 50, 56
 policiers communautaires 29, 44
 politique de périnatalité 11
 Pransky, J. 32, 33
 pratiques communautaires 67
 Prévention 3, 5, 7, 28, 49
 Prilleltensky, I. 4
 problèmes
 d'adaptation (*voir aussi difficultés d'adaptation*) 32
 de comportement (*voir aussi difficultés ou troubles de comportement*) 29, 30, 36, 37
 sociaux 4, 5, 7, 70, 71, 73, 74
 professionnels de la santé 13, 21
 programme 5, 6, 22, 23, 27, 28, 32, 33, 38, 39, 40, 44, 52, 57, 59, 61, 67, 73, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85
 d'intervention précoce 52
 Programme d'action communautaire pour les enfants (PACE) 76, 86, 87, 88
 projet communautaire 62
 promotion 3, 4, 5, 11, 21, 49, 53, 76, 80, 81, 83
 quartier 7, 29, 34, 35, 41, 44, 45, 67, 68
 quatrième génération 32
 Québec 13, 72

R

- Ramey, C.T. 52
 Rappaport, J. 59, 72, 88
 recherche participative (*voir aussi évaluation participative*) 63
 Reid, G. 77
 référents culturels (*voir aussi bagage culturel*) 53, 55
 relation
 conjugale 14, 20
 équipe-école 36
 parent-enfant 14, 20, 53
 parent-équipe médicale 20
 Renaud, L. 56
 réseau
 de la santé et des services sociaux 74
 social 58, 60, 61, 79, 81, 84
 ressources communautaires 82
 Rissel, C. 60
 Robertson, S. 14

S

- Sampson, R.J. 58
 santé 51, 56, 60, 68, 81
 mentale ou psychologique 61, 74
 physique 11, 52, 61
 publique 56
 Saucier, J.-F. 5
 Scheinwart, L.J. 52
 Schneewind, K.A. 60
 Sealand, N. 59
 sentiment
 d'auto-efficacité 60
 de compétence parental 56, 59, 60, 61
 services
 communautaires 5, 11
 sociaux et de santé 59
 Sévigny, R. 27
 Sherman 49
 Shields, C. 56
 socialisation 29, 62
 solidarité 3, 5, 7, 70, 73, 75, 89
 soutien social 58, 60, 61

- Sparling, J.J. 52, 53
 Spinnato, J. 12
 Stagner, M.W. 62
 Stern, D. 15
 Stocking, H. 60
 Stonkoff, M. 56
 St-Michel – quartier 50
 St-Pierre, M. 36
 St-Rémi de Napierville 50
 stress 6, 67, 80
 structure communautaire 23
 Su, M. 49, 58
 Sullivan, R. 58
 Syracuse 61
 système de santé 11, 13

T

- Tarabulsky, G. 6
 Taylor, R. 49
 Tessier, R. 6, 61
 Teti, D.M. 60
 Tourigny, M. 32
 Tousignant, M. 61
 Trivette, C.M. 16, 60
 Trois-Rivières 7, 67, 68
 troubles de comportement (*voir aussi difficultés ou problèmes de comportement*) 28
 Turcotte, G. 63

U

- Université Concordia 87
 Université de Montréal 28
 Université du Québec à Montréal 28

V

- Vanier, C. 76
 variables 56, 57, 58, 62, 63
 Venne, L. 33
 Vers le Pacifique – programme 38
 violence 28, 29, 30, 68, 75, 81
 voisinage 49, 51, 55, 58, 62

W

Wandersman, A. 55, 59, 63, 77, 85
Wasik, B.H. 52
Weikart, D.P. 52
Wheeler, F.C. 63
White, M. 23
Wolff, T. 56
Wolman, W.L. 11, 12, 13, 14

Y-Z

Yin, R.K. 64
Zeanah, C.H. 16
Zhang, J. 14
Zimmerman, M.A. 59, 60
Zuravin, S.J. 49



Collection D'Enfance

dirigée par
**Réjean Tessier et
George M. Tarabulsy**

Dans ce sixième numéro de la collection D'Enfance, des chercheurs et des intervenants présentent des initiatives communautaires novatrices (soutien périnatal ; projet sociopédagogique ; petite enfance et milieux défavorisés ; éducation populaire) qui s'enracinent et se déploient dans les milieux de vie des enfants et de leur famille. Ces initiatives sont axées sur le développement des compétences, l'appropriation, la participation sociale, le renforcement de la concertation entre les acteurs de la communauté et l'amélioration des conditions de vie. L'amplification des situations de détresse sociale de même que l'essoufflement et les limites de nos systèmes d'intervention nous invitent à revoir nos pratiques et leurs prémisses. La complexité des déterminants des problèmes qui touchent les enfants et leurs proches exige d'agir précocement et de tisser de nouvelles solidarités humaines.

La collection D'Enfance publie des résultats de travaux scientifiques et des réflexions des chercheurs, hommes et femmes, engagés dans le domaine de l'enfance. Ces travaux s'adressent à des lecteurs universitaires ou de collège, à des intervenants ou encore à des parents intéressés au développement de l'enfant dans sa famille. L'idée maîtresse de la collection est de donner accès, en français, à des résultats de recherches de pointe et de permettre aux chercheurs, aux intervenants, aux gens qui rédigent les politiques sociales ou économiques de prendre des décisions éclairées. La collection D'Enfance est une série de référence dans le monde scientifique ; tous les numéros sont thématiques et visent à faire le point sur l'état actuel des connaissances.

Jean-Pierre Gagnier est professeur au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Claire Chamberland est professeure à l'École de service social de l'Université de Montréal et directrice de l'Institut de recherche sur le développement social des jeunes (IRDS).