

# Le projet 1,2,3 GO!

## Place au dialogue

Quinze ans de mobilisation autour  
des tout-petits et de leur famille

Sous la direction de **Manon Théolis, Nathalie Bigras, Mireille Desrochers,  
Liesette Brunson, Mario Régis et Pierre Prévost**

Préface de Michèle Thibodeau-DeGuire

Postface de Camil Bouchard



# 1,2,3 GO!



Le projet  
1,2,3 GO!

Place au dialogue

Quinze ans de mobilisation autour  
des tout-petits et de leur famille

PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC  
Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450  
Québec (Québec) G1V 2M2  
Téléphone: 418-657-4399 • Télécopieur: 418-657-2096  
Courriel: puq@puq.ca • Internet: www.puq.ca

Diffusion / Distribution :

**CANADA et autres pays**

PROLOGUE INC.  
1650, boulevard Lionel-Bertrand  
Boisbriand (Québec) J7H 1N7  
Téléphone: 450-434-0306 / 1 800 363-2864

**FRANCE**

AFPU-DIFFUSION  
SODIS

**BELGIQUE**

PATRIMOINE SPRL  
168, rue du Noyer  
1030 Bruxelles  
Belgique

**SUISSE**

SERVIDIS SA  
Chemin des Chalets  
1279 Chavannes-de-Bogis  
Suisse

**AFRIQUE**

ACTION PÉDAGOGIQUE  
POUR L'ÉDUCATION ET LA FORMATION  
Angle des rues Jilali Taj Eddine  
et El Ghadfa  
Maârif 20100 Casablanca  
Maroc



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 ».

Le projet  
1,2,3 GO!  
Place au dialogue  
Quinze ans de mobilisation autour  
des tout-petits et de leur famille

Sous la direction de **Manon Théolis, Nathalie Bigras, Mireille Desrochers,  
Liesette Brunson, Mario Régis et Pierre Prévost**

Préface de Michèle Thibodeau-DeGuire  
Postface de Camil Bouchard

2010



**Presses de l'Université du Québec**

Le Delta I, 2875, boul. Laurier, bur. 450  
Québec (Québec) Canada G1V 2M2

*Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec  
et Bibliothèque et Archives Canada*

Vedette principale au titre :

Les initiatives 1, 2, 3, GO! : place au dialogue

(Collection Éducation à la petite enfance)

Comprend des réf. bibliogr.

ISBN 978-2-7605-2637-2

1. Service social aux enfants - Québec (Province) - Montréal, Région de. 2. Service social communautaire - Québec (Province) - Montréal, Région de. 3. Enfants - Protection, assistance, etc. - Approche communautaire - Québec (Province) - Montréal, Région de. 4. Service social aux enfants - Québec (Province) - Montréal, Région de - Évaluation. I. Théolis, Manon. II. Collection : Collection Éducation à la petite enfance.

HV746.M6I54 2010

362.709714'27

C2010-941709-7

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

La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à l'aide financière de la Société de développement des entreprises culturelles (SODEC).

Mise en pages :

INFOSCAN COLLETTE-QUÉBEC

Couverture :

Conception : RICHARD HODGSON

Illustration : Logo du PROJET 1,2,3 GO!

**1 2 3 4 5 6 7 8 9 PUQ 2010 9 8 7 6 5 4 3 2 1**

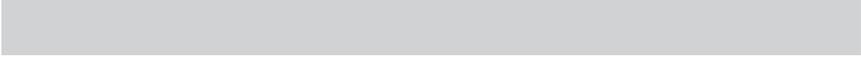
*Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés*

© 2010 Presses de l'Université du Québec

Dépôt légal – 4<sup>e</sup> trimestre 2010

Bibliothèque et Archives nationales du Québec / Bibliothèque et Archives Canada

Imprimé au Canada



# Préface

## L'histoire de 1,2,3 GO!

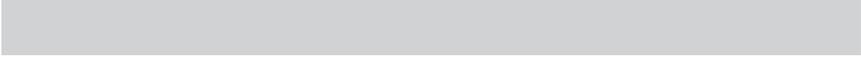
**Michèle Thibodeau-DeGuire**

*Présidente et directrice générale de Centraide du Grand Montréal*

Je suis reconnaissante à l'équipe de Mario Régis d'avoir eu l'idée de raconter l'histoire de cet engagement de Centraide envers les tout-petits. Cette belle histoire a commencé par une rencontre avec des collègues américains de l'*United Way* de Minneapolis au Minnesota. Autour d'une initiative nommée *Success by Six*, ils avaient réuni donateurs, membres de la communauté et groupes sociaux autour d'un projet : le bon départ dans la vie des tout-petits âgés de 0 à 6 ans. Centraide se questionnait alors sur la manière d'investir plus efficacement dans la communauté pour prévenir la pauvreté. Au même moment sortait le rapport Bouchard, intitulé *Un Québec fou de ses enfants*, qui soulignait l'importance pour la petite enfance de partir du bon pied pour une éducation réussie par la suite. De tout cela est née l'association de Camil Bouchard avec Centraide du Grand Montréal qui devait mener à la création de 1,2,3 GO!

Au moment de la publication du rapport *Un Québec fou de ses enfants*, Centraide cherchait un projet qui saurait mobiliser la communauté montréalaise. Et Camil Bouchard cherchait des moyens financiers pour permettre la mise en application de ses recommandations pour les tout-petits. Nous avons donc pris notre bâton de pèlerin et nous avons présenté notre rêve à plus d'une quarantaine de chefs d'entreprise et autres grands amis de Centraide, qui ont tous trouvé le projet emballant et inspirant. Quelques-uns d'entre eux, sous l'impulsion de Purdy Crawford, se sont finalement engagés à financer le projet et à le suivre de près sur une période de cinq ans. C'est ce qui a permis de démarrer les initiatives 1,2,3 GO!

Ce ne fut pas de tout repos. Nous avons dû apprendre de nos erreurs. Mais une conviction profonde nous habitait: l'objectif poursuivi était le bon. Il s'agissait d'assurer aux jeunes enfants un départ réussi dans la vie. Quinze ans de recherche, d'action, d'investissements plus tard, nous sommes heureux de ce que nous avons appris et de ce que nous avons fait. Nous souhaitons que cette belle histoire se continue et... fasse des petits.



# Remerciements

Le projet 1,2,3 GO!, de sa naissance à ce jour, a été porté par des centaines de personnes vouées au bien-être des enfants et de leurs familles. Il nous est rapidement apparu impossible de remercier tout un chacun de sa contribution directe ou indirecte à cet ouvrage. Nous souhaitons toutefois signifier d'emblée notre reconnaissance à tous les parents, citoyens, bénévoles, travailleurs, partenaires, chercheurs, promoteurs et philanthropes qui, d'hier à aujourd'hui, ont contribué à ce projet. Sans oublier bien sûr les enfants, sources d'inspiration et de mobilisation.





# Table des matières

<b>Préface</b>	
<b>L'HISTOIRE DE 1,2,3 GO!</b> .....	VII
<i>Michèle Thibodeau-DeGuire</i>	
<b>Remerciements</b> .....	IX
<b>Introduction</b> .....	1
<i>Nathalie Bigras, Liesette Brunson, Mireille Desrochers, Pierre Prévost, Mario Régis et Manon Théolis</i>	

## PARTIE 1

**MISE EN CONTEXTE**

## Chapitre 1

**L'ÉVOLUTION DE LA CONCEPTION DU DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT AU QUÉBEC** .....

7

*Mario Régis*

Avant les années 1960, deux principes souverains :

L'autorité légale des pères et la fonction éducative des mères ..... 8

L'État devient interventionniste et les enfants, sujets de droit..... 10

Émergence de l'approche écologique et changement de paradigme pour comprendre le développement des enfants ..... 12

Un Québec fou de ses enfants: une vision d'ensemble porteuse..... 13

... qui s'actualise dans des politiques sectorielles..... 14

La Politique de la santé et du bien-être..... 14

La réforme de l'éducation..... 14

Les nouvelles dispositions de la politique familiale ..... 15

... et dans le projet 1,2,3 GO! ..... 15

Le développement des enfants devient objet de recherche ..... 16

Références..... 18

## Chapitre 2

**LES INITIATIVES 1,2,3 GO!****Origines, orientations et implantation** ..... 21*Manon Théolis et Liesette Brunson*

Les origines des Initiatives 1,2,3 GO! ..... 22

Les assises des Initiatives 1,2,3 GO!..... 23

Les objectifs des Initiatives 1,2,3 GO!..... 24

L'implantation des Initiatives 1,2,3 GO! et ses principes directeurs ... 25

Une diversité d'Initiatives en action..... 26

Références..... 27

## PARTIE 2

## CE QUE L'ON A FAIT, CE QUE L'ON A APPRIS

## Chapitre 3

**1,2,3 GO! COMMENT CHANGER LE MONDE,  
TOUT-PETIT À TOUT-PETIT****Rapport de consultation sur une expérience en cours  
et sur son avenir (décembre 2009)**..... 31*Denis Goulet*

Un rapport d'experts.....	32
Les personnes consultées.....	32
Un rêve aussi fou que celui d'un enfant qui veut être grand.....	32
Aide-mémoire: 1,2,3 GO! dans ses grandes lignes.....	33
Un objectif fondamental centré sur les tout-petits et leurs parents.....	33
Une stratégie globale: un voisinage qui se mobilise .....	33
Un mécanisme pour lancer la mobilisation et la soutenir.....	35
Une visée à long terme: inspirer et outiller d'autres voisinages...	35
L'objectif a-t-il été atteint?.....	35
Des retards catastrophiques .....	35
Un retard qu'accentue le cumul des risques.....	36
Un stress qui croît avec les risques .....	36
Un réseau qui croît avec l'engagement communautaire.....	36
La stratégie a-t-elle été efficace? .....	36
Les voisinages sont plus sensibles et plus engagés .....	37
La concertation s'est intensifiée et a changé de registre .....	37
Les services aux tout-petits et à leurs parents se sont développés...	37
Le ciblage et la délimitation des territoires ont-ils été adéquats? .....	38
Un découpage théorique, qui avait négligé des pans du réel.....	38
Le mécanisme d'appropriation a-t-il bien rempli sa fonction?.....	39
Un noyau de leaders, inspireurs et stratèges.....	41
Un leader des leaders.....	42
Les conseils et l'inspiration d'une personnalité en vue.....	42
Des partenaires sur le plan stratégique et sur le plan des opérations? .....	42
Un leadership d'ouverture et de ralliement .....	43
Un effort simultané de sensibilisation.....	43
Une structure originale.....	43
Le soutien de ressources humaines, c'est capital.....	44

Pas une subvention, un investissement dans le développement durable.....	44
L'engagement des parents.....	44
L'avenir de 1,2,3 GO!.....	45
Des convictions galvanisées par les leçons de l'expérience.....	45
Une réflexion sur la stratégie, qui mènera à des précisions et des choix.....	46
L'avenir de l'initiative dans les voisinages.....	47
L'avenir de l'initiative à l'échelle globale.....	49
Conclusion.....	50

## Chapitre 4

### **1,2,3 GO! UNE FAÇON DIFFÉRENTE DE FAIRE LA DIFFÉRENCE Bilan, fondé sur 10 ans d'expérience, d'une approche de mobilisation des communautés autour des tout-petits et de leurs parents (1995-2005).....**

*Denis Goulet*

Le constat.....	52
Les convictions.....	52
C'est ça, 1,2,3 GO!.....	52
Des « éléments » de réponse.....	53
L'ABC de 1,2,3 GO!.....	54
La vision.....	54
La mission.....	55
Les trois axes d'action.....	55
Comment une Initiative 1,2,3 GO! aide-t-elle une communauté à se mobiliser? avec quels résultats?.....	56
1,2,3 GO! estime les chances de réussite d'une éventuelle mobilisation en réalisant un diagnostic de la dynamique de la communauté ciblée.....	56
1,2,3 GO! recrute et mobilise un noyau de leaders qui s'engagent personnellement en faveur des tout-petits et de leurs parents.....	58
1,2,3 GO! installe ou renforce un partenariat élargi et intersectoriel autour des tout-petits et de leurs parents.....	59
1,2,3 GO! planifie des stratégies d'actions en se fondant sur une analyse rigoureuse de la situation de la communauté et sur une évaluation de ses propres forces.....	62
1,2,3 GO! regroupe les partenaires au sein d'une organisation locale structurée, soutenue par une coordination professionnelle.....	67

1,2,3 GO! adopte un fonctionnement inclusif, qui requiert l'engagement individuel des partenaires et met en valeur leurs compétences et leur contribution .....	68
1,2,3 GO! soutient l'engagement des parents en veillant particulièrement à les rejoindre, à leur assurer un rôle déterminant et à les accompagner .....	69
1,2,3 GO! génère des activités qui renforcent le potentiel des tout-petits, de leurs parents et des intervenants .....	72
1,2,3 GO! contribue à améliorer le milieu de vie et l'environnement des tout-petits et des familles, les ressources et l'organisation des services qui leur sont destinés .....	76
1,2,3 GO! rend les citoyens et les décideurs plus sensibles à la réalité et aux besoins des tout-petits et de leurs parents, plus soucieux d'agir en leur faveur.....	80
1,2,3 GO! amène les acteurs mêmes de la communauté à investir des ressources humaines et financières au profit des tout-petits et de leurs parents .....	82
P.S. Le Centre 1,2,3 GO! renforce la rigueur de la démarche de mobilisation par la formation, les outils, l'accompagnement, le suivi et l'évaluation.....	84
Faire le point, avec rigueur .....	85
En somme.....	87
<b>Chapitre 5</b>	
<b>ÉVALUATION DES IMPACTS DES INITIATIVES 1,2,3 GO!</b> .....	89
<i>Manon Théolis et Liesette Brunson</i>	
L'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO! .....	91
Des questions dans la mire de l'évaluation .....	91
Une approche participative ralliant chercheurs et acteurs locaux .....	92
Un modèle pour anticiper les changements générés par les Initiatives 1,2,3 GO! .....	93
Les défis que comporte une évaluation d'envergure .....	94
Démarche méthodologique .....	96
Les activités déployées en évaluation : une vue d'ensemble.....	96
L'évaluation de l'implantation .....	96
L'évaluation des impacts.....	97
L'étude des conditions liées au développement des enfants et des familles dans leur communauté.....	99
L'enquête Familles.....	99

Territoires et participants .....	101
Variables et instruments .....	104
Les impacts des Initiatives 1,2,3 GO! – Les résultats de l'évaluation ..	105
Profil sociodémographique des participants de l'étude.....	105
Le cumul de facteurs de risque .....	107
Impacts des Initiatives 1,2,3 GO! sur la mobilisation des intervenants .....	109
Impacts des Initiatives 1,2,3 GO! sur l'environnement communautaire des familles.....	110
Impacts des Initiatives 1,2,3 GO! sur l'environnement familial ...	114
Impacts des Initiatives 1,2,3 GO! sur le développement des enfants.....	116
Discussion .....	117
L'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO!: les hypothèses en cause .....	117
L'évaluation des impacts en question .....	118
L'intervention 1,2,3 GO! en question .....	122
Annexe 1: Précisions méthodologiques sur l'enquête Familles de l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO!.....	124
Références.....	130

## Chapitre 6

### PLACE AU DIALOGUE 1,2,3 GO! ET ÉQUIPE DEC

<b>Le point sur une journée-rencontre</b> .....	133
<i>Manon Théolis</i>	
Les résultats de la recherche.....	135
Les premières réactions.....	135
Ces résultats offrent-ils un reflet de vos propres observations de ce qui se déroule dans les voisinages?.....	137
Cette journée <i>Place au dialogue 1,2,3 GO! et Équipe DEC</i> offre-t-elle des occasions à saisir?.....	138
L'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! – Et si c'était à refaire.....	140
Que mesurer?.....	140
Quand mesurer des impacts?.....	144
Des impacts à mesurer auprès de qui?.....	146
Des impacts à mesurer en considérant quoi d'autre?.....	148
Des leçons à tirer sur le plan de la recherche .....	150
À propos des résultats obtenus.....	150
À propos des modes d'évaluation.....	150

Une préférence pour une approche participative .....	151
Des conditions déterminantes pour des expériences réussies .....	152
Des leçons à tirer sur le plan des pratiques.....	153
Promouvoir la contribution des forces vives des Initiatives .....	153
Valoriser l'implication des parents.....	154
Encourager le renforcement des communautés.....	154
Eh oui! Il faut de la patience! .....	155
Viser haut, viser large.....	155
Faire place à l'innovation .....	155
Mieux connaître les processus et les accomplissements de la mobilisation.....	156
Mieux outiller les processus de la mobilisation.....	157
Favoriser l'intégration de la concertation locale.....	158
Assurer la viabilité des Initiatives .....	159
Des réflexions et des questions.....	159
Et la communauté, c'est quoi au juste? .....	160
Une intervention universelle ou ciblée?.....	160
Et le changement dans tout ça, qu'en est-il? .....	162
Le mot de la fin.....	163
Autrement dit... ..	163
Et nombreux sont ceux qui se rallient encore et toujours autour de 1,2,3 GO! .....	163
Enfin, d'autres s'expriment en chantant... ..	164
Que dire de plus pour conclure?.....	165
Note de Pierre Prévost, du Centre 1,2,3 GO! .....	165

## Chapitre 7

### LA PLACE ET LE RÔLE DES PARENTS

#### Un premier séminaire 1,2,3 GO!

<b>Une communauté apprenante.....</b>	<b>167</b>
---------------------------------------	------------

*Manon Théolis*

Premier thème de discussion.....	170
Un voisinage à cultiver .....	170
Bénéficier de lieux communs.....	170
Des moments pour être ensemble.....	170
Partager des intérêts communs.....	171
Des ressources du milieu disponibles.....	171
Multiplier les situations où les parents peuvent s'exprimer et communiquer .....	171

Encourager des valeurs et des attitudes.....	172
Partager un sentiment d'appartenance à son voisinage, à sa communauté.....	172
Développer des réseaux de troc.....	172
Deuxième thème de discussion.....	172
Encourager l'engagement des parents .....	172
Partager l'information.....	175
Une juste place pour les intervenants.....	175

## Chapitre 8

### LA SITUATION DES ENFANTS ET LEURS CONDITIONS DE VIE

#### Un deuxième séminaire 1,2,3 GO!

#### Une communauté apprenante..... 177

*Manon Théolis*

Comment réagissez-vous face à ces résultats de recherche?.....	181
La défavorisation aux mille visages.....	181
La maturité scolaire, c'est quoi au juste?.....	182
L'accès aux ressources destinées aux parents et à leurs enfants ...	183
Les parents doivent-ils être partenaires dans l'interprétation des résultats de ces études?.....	183
Que faire pour changer cette situation?.....	184
Placer les familles au cœur du développement des enfants.....	184
Outiller les parents pour qu'ils puissent jouer pleinement leur rôle.....	184
Se réserver des moments de qualité avec ses enfants .....	185
Respecter le droit des enfants de vivre leur vie d'enfant.....	185
Développer des activités accessibles pour des expériences positives parents-enfants .....	186
Faciliter le passage des enfants à l'école.....	186
Faire plus de place aux enfants de 6 à 12 ans.....	187
Qui doit agir pour améliorer la situation des enfants?	
Comment fait-on pour impliquer les parents dans ces processus?.....	188
D'abord les parents!.....	188
Faire de la place aux pères .....	188
Mettre en place des environnements favorables pour mobiliser les parents.....	188
Viser une concertation plus efficace .....	189
Inclure les parents et les placer au cœur de la concertation.....	189
Faciliter l'accès aux ressources .....	190

## Chapitre 9

<b>MIEUX COMPRENDRE LES DYNAMIQUES PARTENARIALES ENTRE CHERCHEURS, GESTIONNAIRES ET INTERVENANTS À PARTIR DE LEUR VISION DE LA PÉRENNITÉ DES INITIATIVES COMMUNAUTAIRES INCLUSIVES</b> .....	191
<i>Mireille Desrochers</i>	
Tout d'abord.....	193
Ce qu'en disent les écrits scientifiques.....	193
Objectifs et perspectives de recherche.....	196
Des similitudes importantes.....	197
Des différences intéressantes.....	200
Une deuxième étude.....	201
Les perceptions réciproques.....	202
Références.....	205

## Chapitre 10

<b>LA MOBILISATION ET LE PARTENARIAT : CONDITIONS DE RÉUSSITE ET STRATÉGIES GAGNANTES Un troisième séminaire 1,2,3 GO! Une communauté apprenante</b> .....	209
<i>Manon Théolis</i>	
Comme déclencheur: <i>Le comment... du pourquoi... avec qui?</i> .....	212
Instaurer une vision commune.....	213
Trouver un dénominateur commun.....	213
Miser sur la clarté.....	213
Garder en mémoire les objectifs communs.....	213
Créer des liens de qualité.....	214
Communiquer.....	214
Apprendre à communiquer pour entretenir des relations de qualité.....	214
Vulgariser pour tous se comprendre.....	214
Rallier les parents.....	214
D'abord, les rejoindre.....	214
Miser sur l'entraide entre parents.....	215
Une réponse à des besoins concrets.....	215
Placer les parents au cœur de l'action.....	215
Sortir du cadre.....	216

En établissant des ponts entre la logique des services et les logiques familiales .....	216
En luttant contre les stéréotypes .....	216
En déjouant les <i>patterns</i> de démobilitation.....	216
En osant faire place à la créativité.....	217
En faisant de la saine provocation .....	217
En composant avec les changements.....	217
En trouvant des solutions durables au financement de la mobilisation .....	218
Un retour en grand groupe .....	218
Pouvoir tirer des bénéfices des efforts de mobilisation.....	219
Le plaisir.....	219
Créer un climat favorable à la participation .....	219
Célébrer les réussites.....	219
Prendre le temps nécessaire et faire preuve de persévérance.....	220
Passer du « je » au « nous » .....	220
Sortir de notre zone de confort .....	220
Aller au-delà de la simple diffusion des connaissances scientifiques.....	221

### PARTIE 3

## PISTES DE RÉFLEXION... POUR NE PAS CONCLURE

### Chapitre 11

#### QUELQUES PUISSANTES QUESTIONS POUR UNE PRATIQUE RÉFLECTIVE ET PORTEUSE DE RÉELS CHANGEMENTS .....

*Mario Régis*

La reconnaissance de l'expertise expérientielle des parents .....	226
La diffusion des pratiques exemplaires ou l'innovation par le renforcement du pouvoir d'agir des parents et des communautés.....	228
La confrontation des expertises autour des données probantes ..	228
L'importance d'un objectif stratégique clair.....	229
Un enjeu: l'arrimage des stratégies de mobilisation des communautés – autour du développement des enfants, d'une part, et du développement social, d'autre part.....	230
Le facteur temps .....	230
Une piste d'action possible pour un espace de médiation qui reconnaît et recherche l'expertise de tous.....	232
L'effet « guillotine » des cadres formels .....	233
Références.....	235

## Chapitre 12

**DES SERVICES DE GARDE POUR SOUTENIR LES PARENTS  
ET ACCROÎTRE LE PARTENARIAT ENTRE LES SERVICES  
DESTINÉS À LA PETITE ENFANCE**..... 237*Nathalie Bigras*

Quelques éléments historiques..... 239

Rôle des services de garde pour soutenir les familles vulnérables..... 240

Approches éducatives et réussite scolaire des enfants ..... 243

La tradition de la pédagogie sociale..... 244

L'approche préprimaire de l'éducation préscolaire..... 245

Une approche pour favoriser la collaboration entre les familles  
et les services de garde en contexte de défavorisation..... 249

Un modèle centré sur la famille..... 249

Les composantes de l'approche centrée sur la famille..... 251

Intégrer les services éducatifs à la petite enfance pour mieux  
répondre aux besoins des enfants..... 254

Références..... 257

## Chapitre 13

**LA VOIE DU LEADERSHIP RASSEMBLEUR POUR SOUTENIR  
LA MOBILISATION** ..... 263*Pierre Prévost*

La diversité comme toile de fond..... 264

Le leadership ..... 267

Coup d'œil sur une étude ..... 268

Un leadership qui mise sur le développement des personnes  
et des communautés..... 269Un leadership qui met l'emphase sur « ce qui fonctionne  
et qui fait que l'on travaille bien ensemble » ..... 270

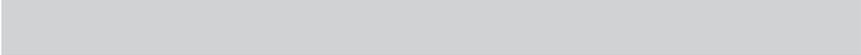
Un leadership qui opte pour un dialogue inclusif..... 271

Pour conclure..... 272

Références..... 272

**Postface**..... 273**Notices des auteurs**..... 277





# Introduction

## **Nathalie Bigras**

*Professeure, Département d'éducation et pédagogie  
Université du Québec à Montréal*

## **Liesette Brunson**

*Professeure, Département de psychologie  
Université du Québec à Montréal*

## **Mireille Desrochers**

*Agente de planification, programmation et recherche  
Direction de santé publique de l'Agence de la santé  
et des services sociaux de Montréal*

## **Pierre Prévost**

*Conseiller à la mobilisation  
Avenir d'enfants*

## **Mario Régis**

*Directeur, Soutien aux communautés  
Avenir d'enfants*

## **Manon Théolis**

*Professionnelle de recherche  
Chaire d'étude CJM-IU-UQAM sur l'application des connaissances  
dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté  
Université du Québec à Montréal*

Cet ouvrage traite du projet 1,2,3 GO! et des initiatives locales qui en sont issues. Instaurées au milieu des années 1990 dans la grande région de Montréal, ces initiatives font figure de proue à titre d'interventions communautaires intégrées dans le domaine de la petite enfance au Québec. Ce type d'intervention, dont les premières expériences comparables ont été réalisées à compter des années 1960 (Kubish, 2005), peut prendre des formes fort variées et cibler divers objectifs. Néanmoins, ces initiatives ont en commun une ambition de taille : celle de promouvoir des changements à l'échelle d'une communauté.

Dans le cas des Initiatives 1,2,3 GO!, les changements visés consistent à mettre en place des environnements sains, sécuritaires, stimulants, bien organisés et solidaires en vue de promouvoir le développement et le mieux-être des jeunes enfants. Leur implantation suppose d'emblée de prendre le pari de l'engagement des membres d'une communauté, qu'ils soient citoyens ou acteurs institutionnels et communautaires. Ces membres sont invités à mettre en œuvre, coude à coude, des stratégies d'action à composantes multiples, susceptibles de produire des changements dans les différentes sphères individuelles et collectives de leur communauté. Jusqu'à ce jour, les efforts de mobilisation déployés par les Initiatives ont conduit à un foisonnement d'activités dans plusieurs communautés.

Pour tenter de jauger leur contribution, une démarche évaluative a fait partie intégrante de la mise en œuvre des Initiatives 1,2,3 GO!, tout au long de leur première décennie. Amorcée en 1995, cette évaluation a généré de nombreuses activités de recherche afin de documenter l'implantation des Initiatives et d'évaluer leurs effets chez les enfants et leurs familles et dans les communautés. Parvenue à son terme, cette démarche a permis de tirer un bilan. Bien que celui-ci représente la conclusion des activités de l'évaluation, la portée de ce bilan ne s'est pas arrêtée là! Une fois soumis à l'appréciation des acteurs des milieux de pratique, les résultats de l'évaluation ont conduit à instaurer et animer un espace de dialogue entre recherche et pratique, espace qui s'est avéré fertile en échanges, enseignements, questionnements, discussions, débats et réflexions.

Cet ouvrage vise à relater l'histoire des Initiatives 1,2,3 GO!, en colligeant pour une première fois des travaux marquants ayant jalonné leur parcours, en témoignant de l'exercice de dialogue entre recherche et pratique qui s'en est suivi et en relevant les réflexions qui y ont été menées par le collectif des auteurs de cet ouvrage, qui ont tous pris part activement à cet exercice de dialogue.

Trois parties principales découpent cet ouvrage. Une première partie met en contexte le déploiement des Initiatives 1,2,3 GO! en posant d'abord un regard historique sur la place occupée par le développement des enfants dans les politiques sociales du Québec et en situant ensuite les origines, les principes directeurs et les objectifs des Initiatives 1,2,3 GO!

Une deuxième partie comporte des travaux qui s'échelonnent au cours de l'implantation de ces interventions communautaires en vue de faire le point sur les efforts de mobilisation des communautés et leurs retombées. Les deux premiers écrits tirent profit de l'expérience des membres au cœur des Initiatives 1,2,3 GO! pour apprécier leur démarche de mobilisation et les acquis relevés cinq ans et dix ans après le début de leur mise en œuvre. Le troisième écrit, quant à lui, rapporte les résultats de l'enquête menée auprès des familles afin de témoigner des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! La diffusion des résultats de cette enquête a donné le coup d'envoi à une série de quatre séminaires successifs d'échanges et de discussions ralliant chercheurs et acteurs des Initiatives 1,2,3 GO! Chacun de ces quatre séminaires fait l'objet d'un texte présenté dans le cadre de cet ouvrage. Alors que le premier texte pose un regard critique sur l'évaluation des impacts de ces interventions communautaires, les trois textes subséquents traitent de questions déterminantes pour leur bon déroulement, soit la place et le rôle des parents, la situation des enfants et leurs conditions de vie et, enfin, les conditions de réussite de la mobilisation et du partenariat. Ce dernier texte est précédé d'une présentation de recherche sur les conditions partenariales susceptibles de promouvoir la pérennité d'interventions communautaires.

Une troisième et dernière partie conclut avec des réflexions suscitées par le déploiement des activités qui se sont déroulées sur le terrain de la pratique et celui de la recherche autour des Initiatives 1,2,3 GO! Ces réflexions relevées dans quatre textes ont toutes pour ambition de porter notre attention et de soulever des questions susceptibles de soutenir l'accomplissement d'interventions communautaires intégrées dans le domaine de la petite enfance.

## RÉFÉRENCES

- KUBISCH, A.C. (2005). « Comprehensive community building initiatives – Ten years later: What we have learned about the principles guiding the work », *New Directions for Youth Development*, vol. 106, p. 17-26.



PARTIE

1

**MISE EN  
CONTEXTE**



# L'évolution de la conception du développement de l'enfant au Québec

**Mario Régis**

*Directeur, Soutien aux communautés  
Avenir d'enfants*

La définition sociale – puis politique – d'un problème représente toujours une construction collective, directement liée aux perceptions, aux représentations, aux intérêts et aux valeurs des acteurs concernés à titre d'individus et/ou de groupes organisés. Toute réalité sociale doit donc être appréhendée comme une construction historique, située dans le temps et dans l'espace; par conséquent, elle dépend toujours de la constellation des personnes affectées par le problème ou dont le comportement est identifié, à tort ou à raison, comme étant à la base dudit problème (Knoepfel *et al.*, 2001, p. 143).

Ce chapitre traite de l'évolution de la conception du développement de l'enfant au Québec. À quel moment et pour quelle raison le développement des enfants est-il devenu une préoccupation sociale? Pour quelles raisons et sous quelles logiques l'État québécois et les organisations de la société ont-ils construit leurs politiques et leurs programmes? Ce premier chapitre tente de répondre à ces questions et

relate certaines étapes par lesquelles la société québécoise s'est construite une compréhension des enjeux liés au développement des enfants au cours du siècle dernier.

## **AVANT LES ANNÉES 1960, DEUX PRINCIPES SOUVERAINS : L'AUTORITÉ LÉGALE DES PÈRES ET LA FONCTION ÉDUCATIVE DES MÈRES**

Avant les années 1960, la situation des enfants de moins de 5 ans relevait pour l'essentiel de la sphère de la vie privée et familiale. Seuls les problèmes d'abandon et de négligence sévère suscitaient une certaine intervention de l'État. Desjardins (1991) avance dans son livre sur l'histoire des garderies que le statut de l'enfant a évolué à travers le passage de nos sociétés occidentales à l'ère de l'industrialisation. Dans le Québec préindustriel, les tâches sont nombreuses à la maison et les enfants sont très tôt mis à contribution, sans oublier l'entraide entre les adultes de la famille élargie pour prodiguer des soins aux plus jeunes.

Joyal (2000, p. 35-36) indique que c'est en 1869 que la Législature de Québec intervient une première fois à l'égard de l'enfance, dans des situations bien précises d'abandon (*cf.* Acte concernant les écoles d'industrie) et de délinquance (*cf.* Acte concernant les écoles de réforme): « Avant cette date, en effet, il faut chercher ailleurs que dans des dispositions légales les principaux mécanismes de solution des problèmes familiaux. [...] Sauf quelques exceptions visant des problèmes particuliers, les rapports entre parents et enfants ne sont touchés que par les lois générales de police et d'assistance » (Joyal, 2000).

De manière générale, c'est par les communautés religieuses que des « interventions » d'assistance s'offraient aux familles. Les premières garderies au Québec sont instaurées par les Sœurs de la Providence, au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, pour soutenir des mères de famille qui devaient intégrer le marché du travail en raison de la pauvreté qui sévissait. Mais la capacité d'agir des communautés religieuses et des institutions privées de charité est limitée. En 1930, le gouvernement du Québec institue la Commission des assurances sociales de Québec, présidée par Édouard Montpetit, dont le mandat est « d'étudier la situation relativement à l'établissement dans cette province, d'un système d'assurance sociale et de placement familial et au mode de législation qui pourrait être adopté à cet égard » (Joyal et Chatillon, 2000, p. 132). Le gouvernement donnera suite aux recommandations portant sur la création de sociétés de protection de l'enfance, mais éliminera la proposition de créer et de subventionner des garderies et des maternelles dans les cas d'extrême

nécessité, ainsi que de venir en aide aux mères dans le besoin. On doit attendre 1937, et un changement de gouvernement, pour que la Loi sur les mères nécessiteuses soit adoptée, avec des contraintes d'admissibilité qui laissent supposer que l'objectif est alors de soutenir les « bons parents » qui se retrouvent en situation de nécessité et non pas de répondre aux besoins des enfants<sup>1</sup>.

Cette conception de la responsabilité quasi unique des femmes à l'égard des enfants se manifesterait aussi lors de la Seconde Guerre mondiale. Le gouvernement canadien crée alors un programme de subvention de garderies afin de permettre aux femmes de remplacer les hommes, absents pendant la guerre, et de procurer ainsi de la main-d'œuvre aux entreprises qui contribuent à l'effort de guerre.

Malgré l'idéologie conservatrice largement dominante à l'époque, Joyal souligne que, des « réformateurs préconisent la mise sur pied d'autres formes de soutien pour prévenir ou corriger la désorganisation individuelle et familiale qui sévit en milieu urbain » (Joyal et Chatillon, 2000, p. 144). L'assistance à domicile est marginale au Québec, contrairement au reste du Canada. Certains cherchent à organiser les systèmes de charité privés, notamment la Fédération des œuvres de charité canadiennes-françaises, qui sera plus tard l'un des fondateurs de Centraide du Grand Montréal. On constate également qu'en matière d'élaboration de politiques sociales, les réformateurs seront aussi confrontés à la résistance des milieux conservateurs.

Il serait cependant simpliste d'associer l'ensemble des communautés religieuses à ce courant conservateur. Certes, les Jésuites manifestaient un certain parti pris pour un modèle familial traditionnel. Néanmoins, des membres de l'ordre des Franciscains fonderont les Amis de la Famille, qui deviendront l'Institut familial en 1942. Cet organisme rédigera une charte des droits de l'enfant que Joyal qualifie de véritable programme de société pour assurer le bien-être et l'épanouissement de l'enfant. Également, on assiste à la mise en place d'initiatives des Sœurs de la Providence et des Sœurs grises en matière de garderies, laissant voir que, même au cours de la période de la Grande noirceur, la société québécoise témoignait d'une certaine ouverture à l'endroit des parents ne pouvant plus répondre seuls aux besoins de leurs enfants.

---

1. Les femmes immigrantes, séparées, divorcées ou dont le mari est en prison, les mères célibataires ou celles qui n'ont pas une « bonne conduite morale » ne sont pas admissibles au soutien financier (Desjardins, 1991, p. 24).

## L'ÉTAT DEVIENT INTERVENTIONNISTE ET LES ENFANTS, SUJETS DE DROIT

En 1960, le changement de gouvernement à Québec annonce le début de changements sociaux profonds. Une nouvelle classe politique entreprend de moderniser l'État. L'éducation est rapidement inscrite au programme politique du gouvernement lors de la création de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (commission Parent). En 1964, le ministère de l'Éducation remplace le Département de l'Instruction publique et engage une vaste réforme dont l'objectif est d'assurer l'accès à l'éducation pour tous les enfants du Québec, autant les filles que les garçons. Ceux-ci font leur entrée dans le système dès l'âge de 6 ans, en ayant la possibilité de s'inscrire un an plus tôt à la maternelle, dont la fréquentation est libre et à demi-temps. Il n'y a alors aucune mesure formelle pour les enfants d'âge préscolaire (moins de 6 ans).

Parallèlement, le mouvement féministe prend appui sur la création massive d'emplois dans le secteur des services et sur un nombre croissant de femmes sur le marché du travail pour revendiquer la création de garderies. En 1970, le rapport de la Commission royale d'enquête sur la condition de la femme au Canada (commission Bird) estime que la garde des enfants doit être abordée sous un nouvel angle, de sorte que, comme le soulève Desjardins (1991, p. 32), « les commissaires reconnaissent qu'il s'agit d'une responsabilité que doivent partager la mère, le père et la société ». Desjardins (*ibid.*) ajoute : « à moins que l'on accepte l'idée de ce partage, et qu'on ne le réalise concrètement, la femme ne peut obtenir l'égalité à laquelle elle a droit ». C'est à ce moment que l'on convient qu'une part de la responsabilité à l'égard des enfants relève désormais de la société et non uniquement des parents (et encore moins uniquement de la mère). Soulignons que cette idée s'appuie sur la notion du droit des femmes au travail et non sur celle portant sur les droits ou les besoins des enfants eux-mêmes.

C'est à la fin des années 1960 et au début des années 1970 que l'on assiste à l'émergence des garderies au Québec. Étroitement lié au mouvement féministe, le développement de ce réseau coïncide avec celui des groupes sociaux et politiques militants, lesquels participent au bouillonnement social de l'époque. Suite aux nombreuses revendications et manifestations de ces mouvements, l'État se dote, en 1974, d'une véritable politique en matière de services de garde, le plan Bacon.

Parmi les revendications féministes et les problèmes soulevés par les grands mouvements sociaux de l'époque, cette période voit naître un début d'argumentaire associant les services à la petite enfance et les milieux défavorisés. En 1970, le Conseil de développement social de

Montréal et le Montreal Council of Social Agencies dressent une « série de recommandations en vue d'améliorer la situation des services de garde, et ce, particulièrement dans les quartiers défavorisés de Montréal » (Lalonde-Graton, 2002, p. 4). Selon ces derniers, les garderies devraient devenir des centres de jour éducatifs, définis comme des « institutions qui offrent un programme d'activités en vue d'un développement émotionnel, affectif, social, physique-moteur et intellectuel aux enfants de 0 à 6 ans » (*ibid.*). Pour ces auteurs, ces institutions devraient se doter d'un conseil d'administration où siègeraient des parents utilisateurs. L'année précédente, en 1969, un sous-comité du ministère de la Famille et du Bien-être social reconnaissait « que les garderies de jour représentent un soutien à la famille et prônait l'implantation de divers modes de garde soit : les soins de jour dans la famille pour les enfants de moins de 3 ans, les soins de jour collectifs pour les enfants de 3 à 5 ans et les foyers ou centres postsecondaires pour les enfants de 6 à 12 ans » (Lalonde-Graton, 2002, p. 23). Il semble que les fondements des services de garde tels que nous les connaissons actuellement en soient issus.

Malgré cela, c'est le processus d'élaboration et l'adoption, en 1977, de la Loi sur la protection de la jeunesse (Loi 24) qui viendront modifier la conception que l'on se fait de la situation des enfants et des responsabilités respectives des parents et de la société à leur endroit. L'adoption de cette loi conclut un long processus visant à remplacer la loi de 1950. Joyal et Provost en décrivent la longue maturation en soulignant :

Le droit est souvent à la remorque de l'évolution sociale et lorsque, de surcroît, les enjeux d'une réforme législative se révèlent particulièrement complexes, le législateur peut tarder à intervenir. C'est ce qui s'est produit dans le domaine [de la protection de l'enfance], malgré des lacunes reconnues de longue date (Joyal et Provost, 2000, p. 179).

Cette réforme majeure en matière de protection de la jeunesse intègre le principe de la déjudiciarisation et reconnaît des droits aux enfants.

Expression d'une nouvelle conscience sociale et de la reconnaissance de l'enfant comme sujet de droit, cette approche, qu'on a chapeauté du terme de déjudiciarisation, fait de l'Administration publique, et plus particulièrement de son réseau social, le premier responsable du respect des droits de l'enfant et de la protection de la société contre les jeunes contrevenants (Joyal et Provost, 2000, p. 181).

La déjudiciarisation introduite dans cette réforme invite le système social à participer à la protection de l'enfance en lui accordant même une certaine préséance sur le système judiciaire. En ce sens, Joyal et Provost utilisent les termes de « primauté » ou « antériorité d'intervention ». Selon eux, l'insertion dans la loi des droits des enfants témoigne

«du développement de nouvelles valeurs universelles centrées sur la dignité et la valeur intrinsèque de la personne humaine» (Joyal et Provost, 2000, p. 184). Ce sont ces mêmes valeurs qui auront conduit à l'adoption de la Charte québécoise des droits et libertés, au moment des discussions sur une version préalable au projet de loi 24. Ce même mouvement conduira à la consécration de l'année 1979 comme étant l'Année internationale de l'enfant<sup>2</sup>. Au-delà des symboles, l'insertion de la notion des droits de l'enfant dans la nouvelle Loi sur la protection de la jeunesse remplacera la notion de l'intérêt de l'enfant, à laquelle plusieurs confèrent un caractère trop arbitraire.

Or, dans cette révision législative, le Québec innove. Joyal et Provost soulignent que «la Loi de 1977 n'est enlignée [sic] sur aucun modèle extérieur et qu'elle est le résultat original d'un processus de réflexion, de discussion et de rédaction qui aura duré 10 ans» (Joyal et Provost, 2000, p. 212).

## ÉMERGENCE DE L'APPROCHE ÉCOLOGIQUE ET CHANGEMENT DE PARADIGME POUR COMPRENDRE LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS

Les transformations sociales du Québec dans les années 1960 et 1970 contribuent à l'instauration d'un réseau de l'enseignement supérieur et de mesures pour en faciliter l'accès. En conséquence, la société québécoise devient davantage perméable à de nouveaux courants de pensée, de nouvelles disciplines. C'est notamment le cas de la psychologie communautaire.

La psychologie communautaire est apparue de façon formelle aux États-Unis au cours des années 1960, sous l'influence de deux courants interdépendants, l'un social, s'attaquant à la pauvreté et aux autres formes d'inégalités, et l'autre associé à la santé publique, axé sur la prévention des troubles mentaux (Dufort et LeBossé, 2001, p. 8).

La psychologie communautaire met alors en lumière l'importance des relations entre les individus et leur environnement, tant immédiat que global. Les problèmes sociaux pouvaient désormais être appréhendés selon un cadre d'analyse écologique. Bronfenbrenner (1979) «a été le

---

2. C'est au cours de l'Année internationale de l'enfant que s'amorceront, à l'ONU, les travaux qui mèneront dix ans plus tard, soit le 20 novembre 1989, à l'adoption de la Convention internationale des droits de l'enfant.

premier à proposer un modèle appliqué à la psychologie s'inspirant de la perspective écologique. Son modèle porte sur le développement social et humain et a été conçu principalement pour guider l'étude du développement des jeunes enfants» (LeBossé et Dufort, 2001, p. 56). Selon ce modèle, l'enfant se développe à la fois dans une famille, dans un milieu de vie (service de garde, école), dans un quartier, dans une communauté et dans une société. Dès lors, les enfants sont perçus comme une responsabilité collective.

C'est également en vertu de cette approche écologique que sera développée la notion d'*empowerment*, qui s'applique tant à l'échelle des individus qu'à celle des communautés<sup>3</sup>. Bien que cette notion renvoie couramment à un pouvoir instrumental personnel et collectif qui vise à exercer un plus grand contrôle sur sa réalité (p. ex., accès aux ressources, participation aux décisions, etc.), on peut convenir qu'elle désigne un pouvoir d'agir permettant « d'amorcer le changement souhaité et d'y contribuer » (LeBossé et Dufort, 2001, p. 84).

## **UN QUÉBEC FOU DE SES ENFANTS: UNE VISION D'ENSEMBLE PORTEUSE...**

Au Québec, les travaux de Bronfenbrenner inspirent divers chercheurs, dont Camil Bouchard, qui participera à la création de divers groupes et laboratoires de recherche, incluant le LAREHS, le GRAVE et le DEC, qui deviendront le GRAVE-ARDEC<sup>4</sup>. En 1990, il est mandaté par le ministre de la Santé et des Services sociaux du Québec pour présider les travaux du groupe de travail sur les jeunes.

De ces travaux, un rapport est publié, *Un Québec fou de ses enfants* (1991), mettant à l'ordre du jour sur le plan politique la situation des enfants de moins de 5 ans. Camil Bouchard et les membres du groupe sur les jeunes, inspirés par le modèle écologique, élargissent le regard à porter sur les questions de la protection de la jeunesse et des services de garde. Pour illustrer, mentionnons que la toute première recommandation porte sur la nécessité d'une politique de plein emploi afin de permettre aux familles d'être en mesure de répondre par elles-mêmes

---

3. LeBossé et Dufort y consacrent un chapitre complet, le troisième, dans l'ouvrage *Agir au cœur des communautés*.

4. Laboratoire de recherche en écologie humaine et sociale (LAREHS), Groupe de recherche et d'action sur la victimisation des enfants (GRAVE) et Développement des enfants dans la communauté (DEC).

aux besoins de leurs enfants. Ce rapport aura manifestement une grande influence sur les politiques publiques subséquentes. Bouchard lui-même le constatera dix ans plus tard :

Ce rapport s'est finalement avéré une étape (ou un morceau) dans ce qui devait être un long processus (ou un immense casse-tête) qui a mené à l'adoption de nombreuses politiques sociales, notamment dans les domaines des services de garde, des allocations familiales, des prestations automatiques des pensions alimentaires, de l'allocation des ressources, de plans d'action et de politiques sur les plans national, régional et local en matière de prévention. Ce rapport aura sans doute aussi rehaussé la sensibilité des communautés à l'égard des besoins des enfants, des jeunes, mais surtout des tout-petits (Bouchard, 2001, p. 346).

## ... QUI S'ACTUALISE DANS DES POLITIQUES SECTORIELLES

### La Politique de la santé et du bien-être

C'est en s'appuyant sur les constats du rapport Bouchard et de deux autres rapports prêtant davantage attention à la protection de la jeunesse (les rapports Harvey en 1991 et Jasmin en 1992) que le gouvernement du Québec élaborera les objectifs de sa Politique de la santé et du bien-être (1992) en matière de petite enfance. Il s'agit alors d'une politique publique visant essentiellement la réduction de la négligence à l'égard des enfants, ce qui constitue une approche de protection de ces derniers.

### La réforme de l'éducation

Au milieu des années 1990, profitant du trentième anniversaire de la réforme de l'éducation, le gouvernement du Québec tient des États généraux sur l'Éducation. En octobre 1996, au terme de l'exercice, la ministre de l'Éducation annonce sa réforme, *Prendre le virage vers le succès*. Sept pistes d'action y sont proposées, dont la première commande d'intervenir dès la petite enfance pour favoriser la réussite scolaire. Concrètement, la ministre propose que les maternelles passent à temps plein sans toutefois devenir obligatoires, que soient créées des maternelles à mi-temps pour les enfants âgés de 4 ans dans les quartiers défavorisés et que soit développé un réseau de centres de la petite enfance qui « développeront graduellement une offre de service, à coûts minimes, pour tous les enfants de 4 ans. Ainsi, ces enfants pourront bénéficier d'un encadrement qui favorise leur développement, se

familiariser progressivement avec un environnement d'apprentissage stimulant et acquérir des habiletés qui leur donneront d'égaux chances de succès à l'école» (MEQ, 1996, en ligne).

### **Les nouvelles dispositions de la politique familiale**

La première piste d'action de la réforme de l'éducation s'harmonise avec les nouvelles dispositions de la Politique familiale que le gouvernement du Québec annonce quelques jours plus tard.

De fait, l'État offrira trois nouvelles dispositions relatives à la famille: 1) un réseau de services de garde financièrement accessible, offrant un nombre de places nettement plus important, bien qu'il s'avère insuffisant, et présentant un programme éducatif arrimé à celui du réseau des maternelles; 2) un programme de congé parental; 3) la mise en place d'une nouvelle allocation unifiée, destinée aux familles à faible revenu. Cette politique familiale vise à la fois la réussite scolaire et la conciliation famille-travail, tout en accordant un soutien financier aux familles défavorisées avec la proposition de la nouvelle allocation unifiée. Comme le rappelle Camil Bouchard: « Cette dernière avancée n'est pas étrangère à un contexte de lutte au déficit et à la recherche de moyens plus économiques pour éviter que les familles ne viennent mettre plus de pression sur les budgets de l'aide sociale » (Bouchard, 2001, p. 347).

### **... ET DANS LE PROJET 1,2,3 GO!**

Dès le dépôt de son rapport *Un Québec fou de ses enfants*, Camil Bouchard souhaite passer à l'action. S'appuyant avec conviction sur l'approche écologique et les notions propres à la psychologie communautaire, il s'associe avec Centraide du Grand Montréal pour examiner les possibilités d'actualisation d'un projet, qui deviendra le projet 1,2,3 GO!, susceptible de donner à chaque enfant la possibilité de vivre et de grandir dans un environnement stimulant, sain, sécuritaire et bien organisé, attentionné et solidaire.

Tirant profit du contexte politique favorable à l'émergence d'une telle initiative, ainsi que de la vague de popularité soulevée par la publication du rapport *Un Québec fou de ses enfants*, le projet 1,2,3 GO! est conçu à un moment des plus opportuns pour Centraide du Grand Montréal. En effet, cette fondation philanthropique, préoccupée alors par la croissance des demandes de soutien financier qui lui sont

adressées, entend élargir son propre rôle au-delà de la seule distribution des fonds recueillis pour contribuer activement à l'émergence de projets novateurs.

## LE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS DEVIENT OBJET DE RECHERCHE

En parallèle à ces travaux du domaine de la psychologie communautaire, la période allant de la fin des années 1980 à la toute la première moitié de la décennie suivante connaît le déploiement d'un projet ambitieux, celui de mener une étude longitudinale du développement des enfants au Québec, que l'on désigne par l'acronyme ELDEQ. Dans leur rapport *Un Québec fou de ses enfants*, les membres du groupe de travail avaient en effet souligné l'importance de disposer de connaissances plus fines sur le développement des enfants. Soucieux d'agir en amont et d'endiguer les coûts croissants d'interventions correctrices, plusieurs chercheurs s'associent alors à Santé Québec pour mener cette première étude longitudinale sur les enfants québécois.

L'ELDEQ 1998-2002, avec plus de 2 000 enfants, cherche entre autres choses à vérifier les liens entre les caractéristiques biologiques de la naissance, le tempérament et l'adaptation sociale ultérieure ou encore, les liens entre l'histoire conjugale des parents et le développement des habiletés cognitives et socioaffectives des enfants. En d'autres termes, cette étude de l'adaptation de l'individu à son environnement s'inscrit dans une perspective ontogénétique puisqu'elle s'intéresse tant aux caractéristiques propres aux enfants (biologiques, cognitives, affectives et sociales) qu'à celles de leur environnement physique et social (famille, milieux de garde et amis). Du point de vue de la recherche plus « fondamentale », l'ELDEQ vise à mieux comprendre les précurseurs de l'adaptation en milieu scolaire, les cheminements de cette adaptation et ses conséquences à moyen et à long terme (ISQ, 2001, p. 26).

L'ELDEQ, et quelques autres études menées notamment par Richard Tremblay et ses collègues du Groupe de recherche sur l'adaptation chez l'enfant (GRIP)<sup>5</sup>, génèrent depuis plus de dix ans une grande quantité de données et d'analyses qui permettent d'identifier les facteurs de risque et de protection du développement des enfants.

---

5. ELEM: étude longitudinale de Montréal; EJNIQ: étude des jumeaux nouveau-nés du Québec; ELEMQ: étude longitudinale des enfants de maternelle au Québec; ELNEJ: enquête longitudinale nationale sur les enfants et les jeunes <[www.gripinfo.ca/grip/consultation/etudes/default.asp](http://www.gripinfo.ca/grip/consultation/etudes/default.asp)>.

Les résultats de ces études, sans oublier les préceptes qui en découlent, semblent avoir une incidence notable sur les choix politiques du gouvernement dans la conception et la gestion de ses programmes<sup>6</sup>.

Depuis 2003, l'ELDEQ est entrée dans une seconde phase, qui se terminera en 2010, grâce au soutien financier des ministères de la Santé et des Services sociaux et de la Famille et des Aînés et à la contribution de l'Institut de la statistique du Québec (ISQ) et de la Fondation Lucie et André Chagnon. La poursuite de cette vaste étude se justifie ainsi : « L'objectif d'enrichir notre connaissance du développement des enfants est maintenu. Mais les informations recueillies sont maintenant davantage orientées vers la compréhension de la réussite des enfants à l'école primaire, toujours en tenant compte de leurs expériences de vie » (ISQ, 2007, en ligne).

Il faut également noter l'apport d'autres travaux de recherche, notamment sur le développement du cerveau, et la création des Centres d'excellence pour le bien-être des enfants, dans le cadre du Programme national pour les enfants du gouvernement canadien. L'objectif des ces centres « est d'améliorer notre compréhension des besoins en santé physique et mentale des enfants (jusqu'à 18 ans) ainsi que des conditions critiques de bon développement, et de renforcer notre faculté d'y répondre » (Union sociale du gouvernement canadien, en ligne).

En somme, à la lumière des écrits en ce domaine, on constate que la situation des tout-petits est passée progressivement de la sphère privée et familiale à la sphère publique. Ceci nous laisse voir que la conception de l'enfant a évolué pour passer de « propriété de ses parents » à « sujet de droit » et « objet de recherche ». Également, ces écrits permettent de mesurer l'influence de la psychologie communautaire sur la société à l'égard de la situation des tout-petits et de leur famille. Enfin, suite aux choix politiques réalisés, nous sommes en mesure de constater à quel point les résultats des recherches menées ces dernières années influencent nos politiques et nos pratiques.

L'analyse de l'environnement dans lequel se construisent la conception et la mise en œuvre des différentes composantes des politiques publiques auprès des enfants est évidemment plus complexe. L'objectif du présent ouvrage étant d'apporter la contribution du projet 1,2,3 GO! à cette construction, nous avons fait le choix d'adopter un point de vue exclusivement québécois. Un élargissement de cette analyse

---

6. Pensons au Programme de soutien aux jeunes parents (PSJP) et aux Services intégrés en prénatalité et périnatalité (SIPPE).

permettrait sans doute de prendre en compte les actions du gouvernement canadien et d'acteurs internationaux. À titre d'exemple, les travaux de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), qui pilote le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA), incitent les pays membres à développer des systèmes d'éducation préscolaire performants.

## RÉFÉRENCES

- AUGER, G. et R. LAMOTHE (1981). *De la poêle à frire à la ligne de feu*. Montréal, Boréal Express.
- BERNIER, J. (1998). *L'Initiative 1,2,3 GO! pas à pas*, Montréal, Centraide du Grand Montréal et Santé Canada.
- BOUCHARD, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*, Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Éditeur officiel du Québec.
- BOUCHARD, C. (2001). « Inspirer, soutenir et rénover les pratiques sociales », dans F. Dufort et al. (dir.), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 341-368.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- DEGAUJELAC, V. (2005). *La société malade de gestion*, Paris, Seuil.
- DESJARDINS, G. (1991). *Faire garder ses enfants au Québec... une histoire toujours en marche*, Québec, Les Publications du Québec.
- DUFORT, F. et Y. LEBOSSE (2001). « La psychologie communautaire et le changement social », dans F. Dufort et al. (dir.), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 7-31.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC – ISQ (2001). *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2002) – Les nourrissons de 5 mois – aspects conceptuels et opérationnels*, <[www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf/bebe\\_n12-1.pdf](http://www.stat.gouv.qc.ca/publications/sante/pdf/bebe_n12-1.pdf)>, consulté en avril 2008.
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC – ISQ (2007). *À propos de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ) – Phase 2 (2003-2010)*, <[www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/etude\\_phase2.htm](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/etude_phase2.htm)>, consulté en avril 2008.
- JOYAL, R. (2000). « L'Acte concernant les écoles d'industrie (1869). Une mesure de prophylaxie sociale dans un Québec en voie d'urbanisation », dans R. Joyal (dir.), *Entre surveillance et compassion: l'évolution de la protection de l'enfance au Québec des origines à nos jours*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 35-48.
- JOYAL, R. et C. CHATILLON (2000). « La loi québécoise de protection de l'enfance de 1944. Genèse et avortement d'une réforme », dans R. Joyal (dir.), *Entre surveillance et compassion: l'évolution de la protection de l'enfance au Québec des origines à nos jours*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 131-162.

- JOYAL, R. et M. PROVOST (2000). «La Loi sur la protection de la jeunesse de 1977. Une maturation laborieuse, un texte porteur», dans R. Joyal (dir.), *Entre surveillance et compassion: l'évolution de la protection de l'enfance au Québec des origines à nos jours*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 179-221.
- KNOEPFEL, P., C. LARRUE et F. VARONE (2001). *Analyse et pilotage des politiques publiques*, Genève, Helbing & Lichtenhahn.
- LALONDE-GRATON, M. (2002). *Des salles d'asile aux centres de la petite enfance: la petite histoire des services de garde au Québec*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LEBOSSÉ, J. et F. DUFORT (2001). «Le cadre paradigmatique de la psychologie communautaire: vers une épistémologie du changement social», dans F. Dufort et al. (dir.), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 33-72.
- LEBOSSÉ, J. et F. DUFORT (2001). «Le pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des communautés: une autre façon d'intervenir», dans F. Dufort et al. (dir.), *Agir au cœur des communautés. La psychologie communautaire et le changement social*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 73-115.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX – MSSS (2007). *Rapport annuel de gestion 2006-2007*, Québec, Gouvernement du Québec.



# **Les Initiatives 1,2,3 GO!**

## **Origines, orientations et implantation**

### **Manon Théolis**

*Professionnelle de recherche  
Chaire d'étude CJM-IU-UQAM  
sur l'application des connaissances  
dans le domaine des jeunes  
et des familles en difficulté  
Université du Québec à Montréal*

### **Liesette Brunson**

*Professeure, Département de psychologie  
Université du Québec à Montréal*

## LES ORIGINES DES INITIATIVES 1,2,3 GO!

On reconnaît que la publication en 1991 du rapport du Groupe de travail sur les jeunes *Un Québec fou de ses enfants* (Bouchard, 1991) tient lieu de fer de lance de l'implantation des Initiatives 1,2,3 GO! À l'origine, le ministre québécois de la Santé et des Services sociaux, M. Marc-Yvan Côté, créait le Groupe de travail pour les jeunes, dont il confiait la présidence à M. Camil Bouchard, psychologue et alors directeur du Laboratoire de recherche en écologie sociale et humaine (LARESH) de l'Université du Québec à Montréal. Ce groupe de travail avait pour mandat de déterminer et proposer des moyens permettant de prévenir l'apparition de problèmes graves chez les jeunes Québécois tout en relevant les actions propres à prévenir ces problèmes ou à en diminuer l'ampleur de façon significative. Comme résultat, plusieurs recommandations accompagnées de diverses actions concrètes furent énoncées, lesquelles ne pourraient prendre tout leur sens que si l'on s'engageait à placer les enfants au centre de nos vies. Le rapport appelait ainsi à la concertation et conviait l'ensemble du gouvernement et de ses ressources du réseau public, voire l'ensemble de la société québécoise, « à replacer les enfants au centre de sa vie collective ». Reconnu pour avoir reçu un bon accueil, ce rapport exprimait dès lors des idées nouvelles et annonçait un défi à relever.

C'est à compter de l'automne 1993 que Camil Bouchard, avec le concours de divers collaborateurs, sonne le ralliement en vue de mettre en œuvre un projet de promotion du bien-être de la petite enfance. L'idée est de créer des environnements stimulants, sécuritaires, sains, attentionnés, bien organisés et solidaires à la cause des tout-petits. Ces environnements seraient destinés à leur offrir les conditions de vie propices à leur bien-être et à l'épanouissement de leur plein potentiel de développement ainsi qu'au renforcement des compétences et des habiletés de leurs parents. Pour ce faire, il s'agit de mobiliser des leaders, intervenants et citoyens d'une communauté donnée qui, avec la complicité des parents, se liguent pour former un consortium et pour rassembler les ressources nécessaires en vue de développer des actions concrètes appropriées à leurs milieux de vie. Bouchard (1996) rapporte qu'avec ces aspirations, Centraide a été approché au moment même où cet organisme « envisageait un remaniement de son orientation et de sa démarche fondamentales de façon à impliquer de plus en plus de communautés locales à l'élaboration commune de solutions aux problèmes auxquels elles étaient confrontées. Le moment ne pouvait être mieux choisi! » Dans cette foulée, Centraide du Grand Montréal devient le promoteur de ce projet, crée un fonds pour le financement d'activités préventives pour les jeunes et constitue, dès la fin de l'année 1994, un conseil de partenaires ralliant un large spectre de représentants

du réseau de la santé et des services sociaux, de l'éducation, des milieux communautaires, cléricaux, syndicaux et municipaux ainsi que du secteur privé. Au printemps de 1995, la première génération des Initiatives 1,2,3 GO! voit le jour.

La mise en œuvre de cette première génération des Initiatives 1,2,3 GO! jouit de l'adhésion manifeste de nombreux acteurs et semble soulever un enthousiasme indéniable. Damant *et al.* (1999b, p. 10) témoignent, depuis une consultation menée en 1996 auprès de partenaires associés à la conception et à la promotion du projet, que l'« on parle d'un projet très fort, de la réalisation d'une utopie, d'un rêve, d'une idée qui a fait son chemin depuis *Un Québec fou de ses enfants*. On parle d'une opportunité pour les communautés, d'un projet susceptible d'endiguer la morosité et de ressusciter l'espoir du changement social. On croit que c'est un projet rassembleur. »

## LES ASSISES DES INITIATIVES 1,2,3 GO!

« Il faut un village pour élever un enfant. »

Ce proverbe africain se prête bien pour témoigner de l'esprit qui gagne les promoteurs des Initiatives 1,2,3 GO! À l'instar des interventions communautaires intégrées, désignées dans la documentation scientifique comme des *comprehensive community initiatives* (Weiss, 1995), les Initiatives 1,2,3 GO! s'inspirent de programmes qui ont en commun de cibler des changements sur plusieurs registres tout en misant sur la mobilisation des citoyens alliés aux décideurs, aux leaders et aux intervenants de leur milieu. Or, les Initiatives 1,2,3 GO! se sont développées sur la base d'un ensemble de préceptes que partagent plusieurs programmes d'intervention communautaire ayant fait leur émergence depuis les années 1960 en Amérique du Nord (Bouchard, 1998; O'Connor, 1995). 1,2,3 GO! repose ainsi sur un modèle de développement communautaire en misant sur l'*empowerment* des communautés et de leurs citoyens tout en favorisant la concertation entre les ressources et les services de la communauté. Également, ces Initiatives se veulent de type universel en s'inspirant d'une approche promotionnelle de la santé qui vise la population en général sans négliger l'importance de rejoindre les groupes les plus vulnérables.

Les Initiatives 1,2,3 GO! s'inscrivent également dans la tradition des programmes d'intervention précoce en empruntant au modèle de développement humain voulant que les apprentissages effectués au cours de la petite enfance constituent la base des intégrations futures. Les Initiatives 1,2,3 GO! préconisent une vision plus contextuelle du

développement humain en s'inspirant du courant de l'approche écologique. Selon cette approche, l'individu est fortement influencé par les environnements proximaux dans lesquels il évolue (microsystème) et par les interactions entre ces différents environnements (mésosystème). À ces influences s'ajoutent celles des environnements plus éloignés dont l'individu n'est pas un participant actif mais où se déroulent des événements qui affectent sa vie (exosystème), de même que celles des systèmes de valeurs et d'idéologies véhiculés par sa culture d'appartenance (macrosystème) (Bronfenbrenner, 1979).

Ainsi, les Initiatives 1,2,3 GO! représentent une intervention communautaire qui vise des changements multisystémiques puisqu'elle « cible des changements d'ordre culturel (macrosystémiques) dans les milieux de vie des familles: plus de bienveillance à l'égard des enfants et une préoccupation accrue de la communauté face à leur bien-être. Elle se donne également des objectifs exosystémiques (développement de liens de collaboration entre les ressources locales), mésosystémiques (enrichissement des réseaux d'entraide et des relations entre les familles et les services) et microsystémiques (amélioration de l'environnement familial, des relations parent-enfant, scènes de jeu, etc.). Le modèle [...] qui sous-tend cette initiative avance que pour atteindre l'objectif ultime de soutien au développement et au bien-être de l'enfant (objectif ontosystémique), il est nécessaire que l'ensemble de la population se sente concerné et fasse du bien-être des tout-petits une priorité réelle et concrète » (Cormier et Bouchard, 2004).

## **LES OBJECTIFS DES INITIATIVES 1,2,3 GO!**

L'implantation d'une Initiative 1,2,3 GO! exige dès le départ de « mobiliser les ressources requises, qu'elles soient matérielles, intellectuelles, sociales ou politiques, afin d'aider les communautés (qu'il s'agisse de voisinages ou de villages) à cultiver et à soutenir le mieux-être de leurs tout-petits de zéro à trois ans » (Bouchard, 1996). Autrement dit, « une Initiative 1,2,3 GO! n'est pas un projet clé en main » mais plutôt « un projet qu'on propose à une communauté et qui doit susciter la complicité des acteurs du milieu. Chacun développe et évolue en fonction des ressources mobilisées et disponibles au sein d'un milieu. Une Initiative 1,2,3 GO! est donc un consortium de partenaires qui agit comme levier dans la cause du développement et du bien-être des tout-petits, à l'intérieur d'une communauté donnée » (Latendresse et St-Pierre, 2004).

Cette volonté de rassembler une communauté autour du bon développement des tout-petits se traduit par trois objectifs complémentaires, à savoir :

1. promouvoir le développement physique, cognitif, social et affectif des enfants;
2. promouvoir le soutien aux parents;
3. soutenir les efforts des communautés pour offrir aux familles un environnement stimulant, bienveillant et chaleureux.

## **L'IMPLANTATION DES INITIATIVES 1,2,3 GO! ET SES PRINCIPES DIRECTEURS**

Or, en 1995, un ensemble de six «voisinages» de la grande région de Montréal ont été invités à participer à la première génération du projet 1,2,3 GO!: Côte-des-Neiges, Laval, Longueuil-Ouest, Montréal-Nord, St-Michel et St-Rémi. Ceux-ci représentent des communautés à la fois du milieu urbain, rural et de la banlieue où l'on trouve les plus grands besoins sur tout le territoire desservi par Centraide. De fait, Bouchard (1998) précise que «ces communautés 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)».

Pour chacune de ces communautés, un consortium de partenaires s'est formé en regroupant divers acteurs, que ce soit des citoyens, des élus ou des intervenants d'organismes publics, communautaires et privés, tous voués à parrainer la mise en place de l'initiative locale. Soutenue entièrement par des fonds du secteur privé, chaque initiative dispose au cours des premières années de son fonctionnement d'une somme approximative de 80 000 \$ par année. Une première phase d'implantation du projet a conduit chacun de ces consortiums à élaborer d'abord un portrait de quartier pour ensuite définir ses priorités et développer un plan d'action respectant les six principes directeurs dont s'est dotée dès le départ l'Initiative 1,2,3 GO! Ces principes directeurs consistent à :

1. mobiliser la communauté autour du bien-être des enfants;
2. encourager la concertation entre les institutions, les services et les citoyens de cette communauté;

3. effectuer un démarchage continu afin de rejoindre directement les enfants et leurs familles;
4. promouvoir l'action directe auprès des enfants âgés de 0 à 3 ans;
5. favoriser l'action qui engage les parents à toutes les phases de l'Initiative;
6. offrir un soutien et un encadrement aux intervenants afin d'assurer la qualité des interventions auprès des parents et des enfants.

## UNE DIVERSITÉ D'INITIATIVES EN ACTION

Cet appel à tout un voisinage, susceptible de faire naître une culture attentive et soucieuse du bien-être des tout-petits, se concrétise de diverses façons selon la réalité de chacun d'eux. En effet, les six « voisinages » de la grande région de Montréal ayant accepté de prendre part à la première génération des Initiatives 1,2,3 GO! ont en commun un ensemble d'objectifs et de principes directeurs qu'ils transposent à leur façon dans leurs actions. Les comités locaux de chacun des voisinages, chargés de l'élaboration de leurs plans d'action respectifs, établissent de manière concertée une diversité de cibles d'actions. On assiste ainsi à la mise en œuvre d'activités variées permettant de répondre à des besoins alimentaires et matériels, de créer des services de garde, de concevoir des programmes de stimulation précoce, d'offrir aux parents de l'information pertinente, des services de soutien ou des services de répit, de voir à l'amélioration de la qualité des terrains de jeu, de développer des moyens de transport pour faciliter l'accès aux ressources, d'offrir de la formation aux intervenants ou de participer à l'élaboration des politiques familiales de la municipalité (voir Damant *et al.*, 1999a). En complément à cette liste d'activités qui ne saurait être exhaustive, plusieurs cas de figure sont présentés plus loin dans cet ouvrage (voir le chapitre 6) afin d'illustrer les réalisations d'Initiatives de cette première génération.

Depuis, de nouvelles Initiatives ont vu le jour et, en 2000, est mis sur pied le Centre 1,2,3 GO!, grâce à l'appui de Centraide du grand Montréal, en collaboration avec ses nombreux partenaires. Le Centre 1,2,3 GO! est voué au soutien des communautés qui se mobilisent autour du développement des enfants et des jeunes en se faisant le promoteur de l'approche de mobilisation, en les accompagnant dans

leur démarche et en favorisant l'innovation sociale et le transfert d'expériences en ces matières afin qu'elles servent de sources d'inspiration et d'information aux communautés.

## RÉFÉRENCES

- BOUCHARD, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*, Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Éditeur officiel du Québec.
- BOUCHARD, C. (1996). *Principes et réalisations 1,2,3 GO! Notes de l'exposé du 3 mai 1996*, document inédit, Montréal, LARESH, Université du Québec à Montréal.
- BOUCHARD, C. (1998). *L'initiative 1,2,3 GO! Une approche écologique, communautaire, appropriative et promotionnelle du développement des enfants et une expérience de métissage*, Montréal, GRAVE-ARDEC.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development*, Cambridge, Harvard University Press.
- CORMIER, N. et C. BOUCHARD (2004). *Renforcer une culture de bienveillance et de collaboration autour du bien-être des tout-petits: évaluation d'une initiative communautaire*, Montréal, GRAVE-ARDEC.
- DAMANT, D., C. BOUCHARD, L. BORDELEAU, N. BASTIEN et G. LESSARD (1999a). « 1,2,3 GO! Modèle théorique et activités d'une initiative communautaire pour les enfants et parents de six voisinages de la grande région de Montréal », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 12, n° 2, p. 133-150.
- DAMANT, D., M. CINQ-MARS, D. FORTIN, F. FOURNIER et Y. LEBOSSE (1999b). *Synthèse des représentations vis-à-vis l'initiative 1,2,3 GO! et de son évaluation*, Montréal, GRAVE-ARDEC.
- LATENDRESSE, J. et N. ST-PIERRE (2004). *Fondements de 1,2,3 GO! - Module 1*, Montréal, Centre 1,2,3 GO!
- O'CONNOR, A. (1995). « Evaluating comprehensive community initiatives: A view from history », dans J. Connell et al. (dir.), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods and Contexts*, Washington, The Aspen Institute, p. 23-63.
- WEISS, C. (1995). « Nothing as practical as good theory: Exploring theory-based evaluation for comprehensive community initiatives for children and families », dans J. Connell et al. (dir.), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives: Concepts, Methods and Contexts*, Washington, The Aspen Institute, p. 65-92.



PARTIE

2

**CE QUE L'ON  
A FAIT, CE QUE  
L'ON A APPRIS**



**1,2,3 GO!**  
**Comment changer**  
**le monde, tout-petit**  
**à tout-petit**

Rapport de consultation  
sur une expérience  
en cours et sur  
son avenir  
(décembre 1999)

Denis Goulet

## UN RAPPORT D'EXPERTS

Ce rapport de consultation a été réalisé à la suite d'une quarantaine d'heures d'entretiens menés avec 23 personnes, toutes associées au projet 1,2,3 GO!, bon nombre d'entre elles depuis ses tout débuts. Il ne s'agit pas d'un rapport d'évaluation reposant sur une expertise externe, mais plutôt d'un « instantané », qui tente de capter l'ensemble des points de vue exprimés par des acteurs aussi engagés dans 1,2,3 GO! que concernés par son avenir.

### Les personnes consultées

- ◆ Sept coordinations d'Initiatives 1,2,3 GO!
- ◆ Quatre partenaires de ces Initiatives, dont un parent.
- ◆ Cinq membres du comité de développement.
- ◆ Trois membres de l'équipe de recherche.
- ◆ Trois personnes en soutien au projet 1,2,3 GO!
- ◆ Une personne de Centraide du Grand Montréal.

## UN RÊVE AUSSI FOU QUE CELUI D'UN ENFANT QUI VEUT ÊTRE GRAND

Pour estimer à sa juste mesure la réussite d'une initiative comme 1,2,3 GO! et pour réfléchir à son avenir, il faut constamment garder à l'esprit à la fois le caractère extrêmement ambitieux du projet initial et la nature du matériau sur lequel on a décidé de travailler.

Favoriser le bien-être et le développement des tout-petits représente, en soi, un objectif aussi vaste que complexe. Or, en décidant d'atteindre cet objectif par la mobilisation de la communauté, on le rendait encore plus complexe, on allongeait la route pour y parvenir. Comme si ce n'était pas assez, on a décidé d'aller proposer cette stratégie à six milieux différents, tous très défavorisés, parfois même sur le bord de la désarticulation sociale. Et au lieu de porter soi-même cette stratégie délicate dans les voisinages, donc d'en contrôler la mise en œuvre, on a demandé à ces communautés de se l'approprier et de l'implanter elles-mêmes.

La matière première de 1,2,3 GO!, c'est de l'humain, du collectif et du social, trois matériaux plutôt résistants et imprévisibles, qui ne se laissent pas facilement modeler. Et cette tâche déjà ardue est loin d'être facilitée quand, pour travailler ce matériau difficile, on choisit de l'utiliser comme son propre outil de transformation...

Quelques années à peine après le début de cette opération complexe, le pari qui avait prévalu à son lancement a-t-il été gagné ou est-il en voie de l'être? Les pages qui suivent visent précisément à permettre à chacun de se faire une idée sur la question.

## AIDE-MÉMOIRE: 1,2,3 GO! DANS SES GRANDES LIGNES

Le projet 1,2,3 GO!, c'est un objectif fondamental, bien sûr. Mais ce qui fait leur spécificité, c'est surtout la stratégie choisie pour atteindre cet objectif, le mécanisme utilisé pour lancer et soutenir cette stratégie, et la visée à long terme de l'initiative.

### Un objectif fondamental centré sur les tout-petits et leurs parents

1,2,3 GO! visent fondamentalement un double objectif, aussi lié que l'avère et le revers d'une pièce de monnaie :

- a) donner aux tout-petits (0 à 3 ans) le meilleur départ possible dans la vie en favorisant leur bien-être et leur développement;
- b) soutenir les parents dans l'exercice de leur rôle, nécessaire à ce bien-être et à ce développement.

### Une stratégie globale: un voisinage qui se mobilise

La stratégie globale proposée par 1,2,3 GO! pour atteindre cet objectif, c'est que l'ensemble d'un voisinage se mobilise et crée un milieu de vie à la fois stimulant, bienveillant et chaleureux pour les enfants, et soutenant pour leurs parents.

- ♦ *stimulant*, c'est-à-dire qui favorise le développement global de l'enfant et lui fait connaître très tôt la réussite;
- ♦ *bienveillant*, c'est-à-dire qui favorise la dignité de l'enfant en assurant sa protection contre les risques de mauvais traitements et de négligence;
- ♦ *chaleureux*, c'est-à-dire qui favorise l'estime de soi, la fierté des enfants;
- ♦ *soutenant*, c'est-à-dire qui renforce les capacités parentales et favorise l'exercice du rôle de parent.

Pour que cette stratégie globale de mobilisation d'un voisinage puisse atteindre son objectif, elle doit se traduire sur le terrain par la mise en branle d'un ensemble intégré d'actions.

1. Il faut sensibiliser l'ensemble de la communauté (population en général, parents, organismes engagés dans les services aux enfants et aux familles, acteurs sociaux, économiques et politiques) à l'importance sociale du bien-être et du développement des tout-petits, afin que ce voisinage intègre à ses soucis et à ses activités des valeurs favorables aux tout-petits et qu'il adopte le réflexe d'intervenir très tôt pour assurer leur bien-être, leur développement et le soutien de leurs parents.
2. Il faut amener les personnes qui assument un leadership dans l'une ou l'autre des sphères d'activité sociale, économique ou politique du voisinage à s'engager et à se concerter autour d'un plan d'action en faveur des enfants et de leurs parents, soit pour en définir les orientations, le soutenir et en faciliter la réalisation, soit pour le traduire directement en activités et en services.
3. Il faut rejoindre directement les parents pour les sensibiliser à l'importance de favoriser le développement de leurs tout-petits et les inciter à s'engager dans les activités qui favorisent ce développement et renforcent leurs capacités parentales.
4. Il faut inciter les parents à jouer un rôle direct dans les activités et les initiatives qui favorisent l'atteinte de ces objectifs.
5. Il faut améliorer le milieu de vie (environnement physique et social, ressources, services) qui favorise le bien-être et le développement des tout-petits et soutient leurs parents dans l'exercice de leur rôle.
6. Il faut agir directement auprès des tout-petits pour renforcer leur potentiel cognitif, affectif et social.
7. Il faut agir directement auprès des parents pour renforcer leurs capacités parentales et favoriser l'exercice de leur rôle parental.
8. Il faut soutenir les intervenants engagés directement auprès des enfants et des parents et les aider à renforcer leur potentiel.
9. Il faut que l'ensemble des acteurs engagés dans l'orientation, le soutien et la mise en œuvre de la stratégie évaluent avec une certaine rigueur les résultats de cette stratégie, son efficacité et le fonctionnement du partenariat sur lequel elle repose, afin de pouvoir y apporter les ajustements nécessaires.

## **Un mécanisme pour lancer la mobilisation et la soutenir**

Pour se mobiliser, une communauté a parfois besoin d'un coup de pouce. Les Initiatives 1,2,3 GO!, c'est aussi un mécanisme déclencheur et de soutien, qui fait la promotion des besoins et des intérêts des tout-petits et de leurs parents, lance l'initiative dans un voisinage, favorise son appropriation par celui-ci et le soutient dans ses efforts de mobilisation et de mise en œuvre de sa stratégie.

## **Une visée à long terme: inspirer et outiller d'autres voisinages**

Enfin, si l'objectif fondamental est atteint et si la stratégie se révèle appropriée, 1,2,3 GO! entend en tirer les leçons et développer un modèle qui pourra être utile à d'autres voisinages du Québec et du Canada qui désirent se mobiliser pour assurer un bon départ dans la vie à l'ensemble de leurs tout-petits.

## **L'OBJECTIF A-T-IL ÉTÉ ATTEINT ?**

*The proof of the pudding...*

1,2,3 GO! a-t-il fait une différence pour les tout-petits des voisinages où elle s'est implantée?

Les promoteurs avaient vu juste... hélas! Les résultats de la recherche en cours sont encore trop préliminaires pour confirmer de manière définitive si l'initiative a eu des effets positifs sur l'amélioration du développement des enfants et des capacités parentales de leurs parents. Mais il s'en dégage déjà de grands constats et l'amorce de tendances.

## **Des retards catastrophiques**

Dans les territoires urbains ciblés par 1,2,3 GO!, le développement cognitif des enfants de 20 à 40 mois présente un retard léger ou significatif dans environ 50% des cas. Ce retard est moins prononcé dans les territoires semi-urbains, mais partout, il se situe nettement au-dessus de la moyenne générale de 15% de retard que l'on retrouve dans la population. Selon les chercheurs, cette statistique indique clairement que, dans ces voisinages, un enfant sur deux est déjà engagé dans une trajectoire qui le conduira à l'échec dès la maternelle ou, au plus tard, dès son entrée au primaire.

## **Un retard qu'accentue le cumul des risques**

On sait que la précarité du revenu, la monoparentalité et une scolarité inférieure à la 5<sup>e</sup> secondaire représentent des risques pour le bien-être des familles et, par ricochet, pour le bien-être, la sécurité et le développement des enfants. Ce que la recherche vient confirmer, c'est que le cumul de ces facteurs de risque exerce une influence directement proportionnelle sur le retard du développement cognitif de l'enfant. Plus la famille fait face à un nombre élevé de ces risques, plus le retard dans le développement cognitif de l'enfant est significatif.

## **Un stress qui croît avec les risques**

Les données recueillies confirment que le niveau de stress des parents augmente en proportion directe avec le nombre des facteurs de risque auxquels ils doivent faire face. Par conséquent, les parents des territoires 1,2,3 GO! présentent un niveau de stress plus élevé que celui de la moyenne des parents. Quand on sait les effets délétères du stress sur l'atmosphère d'une maisonnée ou sur la disponibilité des parents à répondre aux besoins de leurs enfants, ce constat ne peut laisser indifférent.

## **Un réseau qui croît avec l'engagement communautaire**

Enfin, constat nettement plus encourageant, la recherche indique que plus les parents déclarent participer à des activités dans leur communauté, plus la taille de leur réseau social est grande, c'est-à-dire plus il y a de personnes qui peuvent les soutenir dans leur vie quotidienne. Or, en général, plus le réseau social d'une personne est développé, moins son niveau de stress est élevé.

## **LA STRATÉGIE A-T-ELLE ÉTÉ EFFICACE ?**

*Partout, les choses ont commencé à bouger*

Si aucun voisinage n'a réussi à implanter le modèle 1,2,3 GO! dans son intégralité, tous, en revanche, en ont réalisé des aspects qui se sont traduits par des gains nets pour les tout-petits et leurs parents.

## **Les voisinages sont plus sensibles et plus engagés**

Dans les voisinages, les parents et les organismes sont plus sensibles à la situation et aux besoins des tout-petits, et plus engagés à leur endroit. Cette opinion « du terrain » trouve peut-être un écho dans les premiers résultats de la recherche. On y constate un phénomène intéressant : les parents des territoires 1,2,3 GO! qui cumulent le plus de facteurs de risque sont plus engagés dans la vie communautaire de leur quartier que les parents des territoires de comparaison qui connaissent un niveau de risque équivalent.

## **La concertation s'est intensifiée et a changé de registre**

L'élaboration d'une vision commune et d'un plan d'action autour des tout-petits a amené des acteurs – intervenant souvent sur un même territoire, mais dans des corridors parallèles – à se croiser, à devenir des interlocuteurs, à acquérir le réflexe de se concerter et d'agir ensemble. De plus, l'initiative a influencé le registre même de ce partenariat. On ne se concerta plus seulement autour de services ou d'activités ponctuelles, on a appris à se parler autour d'un souci, d'une vision, d'une stratégie globale.

## **Les services aux tout-petits et à leurs parents se sont développés**

Fêtes de rue, activités d'éveil à la lecture ou à l'écriture, soutien à l'ouverture de ressources dans des quartiers qui en étaient dépourvus, aménagement de coins « tout-petits » dans des lieux publics, camps de jour, haltes-garderies... les voisinages ont fait flèche de tout bois pour renforcer ou développer des services aux enfants et aux parents, pour adapter l'environnement aux besoins des tout-petits ou pour sensibiliser l'ensemble de la population à leur situation.

**À l'avenir... maintenir la mobilisation de la communauté, mais avec une stratégie de promotion focalisée davantage sur les actions directes auprès des tout-petits**

Les premiers résultats de la recherche incitent à croire qu'il faut accorder une attention plus grande aux actions ayant un impact direct sur le développement de l'enfant. Cela signifie non pas abandonner les efforts de mobilisation de la communauté, mais faire en sorte que la stratégie globale de promotion se focalise davantage sur ces actions directes auprès des tout-petits.

Si on ne tient compte que du développement cognitif de l'enfant, ce sont les services de stimulation intellectuelle fournis directement à l'enfant qui semblent produire les résultats les plus immédiats. Quand les parents n'ont pas la disponibilité ou les connaissances nécessaires pour stimuler leur enfant sur ce plan, il est alors plus efficace de passer par le relais d'autres personnes qui ont les compétences et les outils pour le faire. Mais le développement cognitif n'est qu'un aspect du développement de l'enfant, et les autres dimensions de ce développement influent sur lui. Or, quand on considère le développement global de l'enfant, et notamment ses dimensions affectives ou sociales, le relais des parents et du milieu reste essentiel.

En somme, les outils de stimulation intellectuelle de l'enfant ne donneront leur plein rendement que si les parents et la communauté sont en mesure de se les approprier et d'en relayer l'influence et les bénéfices dans leur réalité quotidienne. C'est pourquoi il doit y avoir synchronisme et intégration des deux stratégies: le fait de mettre des outils de stimulation intellectuelle à la disposition d'une communauté doit aller de pair avec la mobilisation de cette communauté autour du développement global de l'enfant, et ce, même si la stratégie de mobilisation est plus lente à produire des résultats tangibles que les actions directes auprès de l'enfant.

On gagnerait cependant du temps si l'ensemble de la stratégie de mobilisation et d'appropriation de la communauté recentrait son effort autour des actions ayant un impact direct sur le développement de l'enfant.

## **LE CIBLAGE ET LA DÉLIMITATION DES TERRITOIRES ONT-ILS ÉTÉ ADÉQUATS ?**

*On a atteint la cible, mais on peut viser encore plus juste*

Les critères utilisés pour identifier les populations vulnérables étaient pertinents, mais insuffisants. Il faut raffiner la méthode pour « découper » les territoires et, surtout, repenser l'« approche » des voisinages.

### **Un découpage théorique, qui avait négligé des pans du réel**

Les territoires ont été délimités à partir d'un certain a priori, en se basant essentiellement sur des critères relatifs aux enfants. On se rend compte, avec l'expérience, que ces territoires étaient trop « micro »; à cette petite échelle, les ressources se sont parfois révélées trop limitées et il a été à peu près impossible de lancer des campagnes de sensibilisation dignes de ce nom. Par ailleurs, on n'a pas suffisamment tenu compte de la vie réelle des quartiers. La connaissance de la dynamique locale, acquise lors des rencontres préliminaires avec des acteurs locaux, n'a pas été suffisamment exploitée quand est venu le temps de lancer l'initiative dans les territoires ciblés.

## **À l'avenir... calquer plus étroitement les territoires sur les communautés réelles, les lieux d'appartenance**

On doit conserver des critères sociodémographiques (le nombre élevé de familles défavorisées, de familles monoparentales ou d'enfants de moins de six ans) pour réaliser le premier ciblage d'un voisinage, mais on doit également s'assurer que les territoires ciblés présentent les caractéristiques propres à une « vie de quartier », une « communauté », un « lieu d'appartenance ».

Si on veut favoriser la mobilisation et la concertation, il faut davantage prendre en compte la réalité sociologique et la dynamique des voisinages : les frontières sociales, économiques ou politiques, les réalités historiques et culturelles, les barrières physiques ou psychologiques, les pôles de consommation et de services, les réseaux de solidarité en place, les acteurs qui jouent un rôle actif sur le territoire ou y exercent une influence.

### **Faire davantage appel à ceux qui arpentent quotidiennement le terrain**

Pour cerner cette réalité, il faut la connaître intimement. La délimitation définitive des territoires devrait donc tenir compte de la connaissance et du jugement des partenaires du milieu.

## **LE MÉCANISME D'APPROPRIATION A-T-IL BIEN REMPLI SA FONCTION ?**

*Le lancement de l'initiative et son appropriation, ou quand le rêve touche terre*

Le lancement de l'initiative et son appropriation par le voisinage ont permis de tester l'élaboration d'une vision commune, de mieux cerner la place de l'initiative dans la communauté, de comprendre la nécessité des règles de fonctionnement, de préciser le rôle de la coordination et de roder les relations entre le promoteur et les voisinages.

L'initiative a été brillamment exposée lors du lancement public. Les voisinages ont produit des portraits extraordinaires de leur milieu et de ses besoins. Les plans d'action se sont souvent révélés d'une très grande rigueur et d'une très grande ambition. Mais ces réussites incontestables ont entraîné certains effets pervers.

- ♦ La prise de contact et le lancement public de l'initiative semblent avoir visé d'emblée un public trop large et ne pas avoir réussi à assurer de manière permanente une vision claire du sens de l'initiative dans les voisinages.

- ♦ Le portrait s'est focalisé sur les lacunes et les besoins. Il en a résulté un plan d'action axé principalement sur les services, au détriment de la promotion du développement des tout-petits.
- ♦ Les plans d'action ont ratissé trop large, visé trop d'objectifs. Ils n'ont pas réussi à établir de priorités.

En somme, ce fut une période exceptionnelle d'engagement, de collaboration et de découverte des autres. Jamais la part de rêve et d'inspiration qui doit caractériser un projet comme 1,2,3 GO! n'aura été plus évidente. À elle seule, la créativité des portraits révèle que le pari à l'origine de 1,2,3 GO! est loin d'être irréaliste: oui, une communauté, même meurtrie et désorganisée, peut se regarder en face, se comprendre, se mobiliser et trouver en elle l'énergie vitale nécessaire pour imaginer des solutions à son avenir.

D'autre part, les nombreux mois consacrés à l'élaboration du portrait et du plan d'action ont été vécus par la communauté comme une période d'attente. N'étant pas témoin d'actions tangibles, elle a eu l'impression que rien ne se passait et elle s'est souvent démobilisée.

### **À l'avenir... entretenir le rêve, mais l'enraciner par des réussites bien réelles**

Il faut que 1,2,3 GO! soit une source constante d'inspiration et de mobilisation autour des tout-petits, une approche qui transcende l'organisation des services et continue d'entretenir une part de rêve dans la communauté. 1,2,3 GO! n'est pas un modèle qui prescrit, c'est une vision qui inspire.

Il faut que 1,2,3 GO! démontre rapidement à cette communauté que l'initiative est non seulement une philosophie ou un modèle théorique, mais bel et bien une stratégie qui lui permettra réellement de changer les choses.

Bref, 1,2,3 GO! doit être à la fois une façon d'attiser le rêve d'une communauté et de la soutenir quand elle décide de passer aux actes pour le réaliser.

#### **A. Se trouver des complices**

1,2,3 GO! n'est pas un projet clé en main qu'on cherche à vendre à un voisinage. C'est un projet qu'on propose à un voisinage et dont des acteurs du milieu se font complices. D'où l'importance de ne pas créer l'impression qu'on vient prendre leur place ou dédoubler leurs mandats. Dans cette optique, le promoteur doit s'assurer qu'il se met très étroitement à l'écoute des acteurs déjà présents dans le voisinage et qu'il mise sur les concertations qui y sont déjà engagées.

### **B. Éclaircir les enjeux et négocier des ententes bien comprises**

L'initiative doit s'assurer que ses principes, ses objectifs et ses façons de travailler sont compris de manière parfaitement claire par les voisinages et que les enjeux qu'ils soulèvent ont été parfaitement cernés. Tout en demeurant ferme sur les principes qu'il prône, 1,2,3 GO! doit être prêt à adapter ses façons de faire à celles qui ont cours dans le milieu.

### **C. Faire de l'appropriation un souci permanent**

L'appropriation par la communauté d'une approche comme 1,2,3 GO! demande du temps. Jusqu'à un certain point, c'est même un processus permanent: l'appropriation ne peut jamais être considérée comme acquise; elle doit constamment être renouvelée et approfondie. D'où l'importance d'un accompagnement, d'un effort « pédagogique » et d'un soutien qui dépassent de beaucoup le cadre d'un lancement ponctuel.

### **D. Concentrer les énergies sur quelques priorités... et sur l'action**

La communauté doit disposer d'un portrait de ses besoins, de priorités claires et d'un plan d'action réaliste, mais l'ensemble de cet exercice doit être simplifié, abrégé, moins « bureaucratique ». Au départ, quelques priorités bien cernées permettront de donner une direction mieux focalisée à l'action collective, quelques actions précises seraient suffisantes pour donner un bon départ à l'initiative et tester la concertation des partenaires.

En somme, il faut utiliser ces outils que sont le lancement, le portrait, les priorités et le plan d'action pour jouer en même temps sur trois tableaux:

- se développer un réseau de complices qui endosseront l'initiative et la porteront dans le voisinage;
- s'assurer que la communauté et ses leaders comprennent bien le sens de l'initiative, qu'ils s'approprient l'approche et enracinent le rêve dans leur subconscient et leurs réflexes;
- passer rapidement aux actes, pour profiter des nombreux avantages que cette intervention « précoce » peut entraîner.

## **Un noyau de leaders, inspireurs et stratèges**

Un projet comme 1,2,3 GO!, orienté vers le développement communautaire, a certes besoin de financement, mais il a surtout besoin de ressources humaines engagées, inspirées et compétentes, qui y croient. Dans la réalité, les choses arrivent toujours parce que des individus les prennent en main et les font arriver. En ce sens, le lancement de l'initiative dans un voisinage doit passer par la sensibilisation et la mobilisation d'un noyau de leaders.

Un critère majeur pour choisir de démarrer une initiative dans un territoire serait donc de savoir s'il existe dans ce voisinage un groupe relativement restreint et cohérent d'individus ayant des intérêts

comparables et conciliables, capables de partager une même vision et déjà sensibles au bien-être des tout-petits. Ces leaders seraient à ce point concernés par cette question qu'ils seraient prêts à endosser l'approche collectivement et à s'en faire les propagateurs dans une communauté sur laquelle ils exercent une influence réelle, soit à cause de leur fonction, soit à cause de leur ascendant personnel.

Il serait plus facile à un noyau de leaders de s'approprier rapidement le sens de l'initiative, et c'est à partir d'eux que l'initiative pourrait par la suite rayonner et s'étendre à l'ensemble de la communauté. Ils deviendraient donc en quelque sorte les stratèges de l'effort de promotion et de mobilisation dans le voisinage.

### **Un leader des leaders**

L'initiative a également besoin d'un leader individuel, un «*primus inter pares*» qui portera le dossier petite-enfance dans la communauté et à qui le leadership aura été conféré par les autres leaders qui travaillent avec lui.

### **Les conseils et l'inspiration d'une personnalité en vue**

Les principaux acteurs de l'initiative doivent pouvoir compter sur l'encouragement et l'appui d'une personnalité reconnue à l'échelle régionale ou nationale pour son excellence dans un domaine de l'activité économique ou sociale. Cette personnalité entretiendrait avec eux une relation personnelle, les faisant profiter de ses conseils et de son expérience, et leur offrant une source constante d'encouragement, d'inspiration et de dynamisme.

### **Des partenaires sur le plan stratégique et sur le plan des opérations?**

Que l'on démarre l'initiative en passant ou non par un groupe de leaders, il faudra en arriver tôt ou tard à créer autour d'elle un leadership stratégique, dont l'action débordera du plan des opérations et dont la composition débordera des rangs des organismes de services.

L'instance stratégique et l'instance opérationnelle ne doivent pas être amalgamées ou formées des mêmes personnes, qui se trouveraient alors en conflit. Les personnes qui orientent et soutiennent l'action, arbitrent et décident ne doivent pas être celles qui se concertent sur le plan des opérations, fournissent les services et réalisent le plan d'action.

Cela dit, il importe de mettre en place une structure de fonctionnement à la fois représentative et efficace, qui assurera l'équilibre entre les partenaires institutionnels, les partenaires communautaires et, en particulier, les parents, en offrant notamment des contrepoids à l'influence des premiers.

### **Un leadership d'ouverture et de ralliement**

Le leadership de 1,2,3 GO! doit être sensible aux influences multiples qui traversent la communauté, capable de catalyser et de soutenir des actions entreprises par d'autres que lui, bref, représenter un carrefour où les idées, les opinions et les influences circulent librement.

### **Un effort simultané de sensibilisation**

Un des moyens d'éviter le noyautage de l'initiative par un petit groupe et, de surcroît, de soutenir le travail des leaders, serait que le promoteur joue dès le début un rôle très actif dans la sensibilisation de l'ensemble de la communauté (et non des seuls leaders) aux besoins des tout-petits.

En somme, une stratégie de prise de contact, de lancement et d'appropriation doit associer étroitement ces deux volets :

- ♦ la sensibilisation large de la communauté (pour entretenir un contexte général favorable à l'initiative et prévenir le détournement de l'initiative au profit de quelques-uns);
- ♦ la mobilisation plus précise d'un noyau de leaders, qui porteraient l'initiative dans la communauté et, à terme, piloteraient eux-mêmes l'effort de sensibilisation et de mobilisation de la communauté.

### **Une structure originale**

L'implantation de 1,2,3 GO! dans un voisinage doit donner lieu à la mise en place d'une structure nouvelle et originale, identifiée à l'initiative. Le «souci tout-petit» a besoin d'une identité distincte, que ce soit pour favoriser sa visibilité et sa promotion ou pour ne pas être dilué dans les autres soucis des organismes.

## **Le soutien de ressources humaines, c'est capital**

Le soutien « conseil » du promoteur est une condition essentielle à la réussite de la stratégie d'appropriation proposée, notamment afin d'assurer la compréhension juste et précise de l'approche par les leaders du voisinage et la personne responsable de la coordination. Le promoteur devrait être en mesure de fournir aux voisinages un soutien humain dans les trois domaines suivants :

- ◆ l'intervention de soutien au développement de l'enfant;
- ◆ la gestion des organisations;
- ◆ le marketing social.

## **Pas une subvention, un investissement dans le développement durable**

Le soutien financier, indispensable au démarrage et à l'implantation de l'initiative, doit reposer sur des critères très clairs : c'est un soutien financier apporté à la concertation et à la mobilisation, ce n'est pas une nouvelle source de revenu pour les services. Les cibles de cet « investissement », son rythme et ses modalités doivent éviter les normes « mur à mur » et reposer sur des critères souples.

## **L'ENGAGEMENT DES PARENTS**

*Leur faire de la place, une place bien à eux*

Les parents se sont taillé une place déterminante dans quelques initiatives, mais ce fut loin d'être la règle générale. Dans plusieurs voisinages, les parents qui s'étaient mobilisés lors du lancement se sont désintéressés de l'initiative et en ont massivement décroché.

Le promoteur a été en quelque sorte victime de son idéalisme et est allé trop vite en tentant de mobiliser, dès le début, des parents qui connaissent souvent de très nombreuses difficultés et qui sont avant tout préoccupés de leur survie. Voulant les traiter en partenaires, on les a immédiatement « confrontés » à des acteurs aguerris, accentuant ainsi leur sentiment d'incompétence. On leur a confié des responsabilités auxquelles on ne les avait pas préparés et on ne les a pas adéquatement soutenus dans l'exercice de ces responsabilités. En revanche, on constate que les voisinages où les parents jouent un rôle important sont ceux où on a veillé à leur faire une place bien à eux.

## À l'avenir... un rôle assuré, c'est un rôle soutenu

Il est essentiel au succès de l'initiative que les parents jouent un rôle déterminant dans l'orientation et la mise en œuvre du plan d'action. En dernière instance, ce sont eux qui fournissent la meilleure garantie que l'initiative remplit adéquatement l'ensemble de sa mission dans le voisinage et qu'elle répond aux besoins de leurs enfants comme de leurs propres besoins. Pour qu'ils soient en mesure de jouer pleinement ce rôle,

- on doit s'assurer que les parents, encore plus que tous les autres acteurs du voisinage, saisissent bien le sens de l'initiative et ne s'y engagent pas pour recevoir des services;
- on doit leur garantir un rôle au sein de la structure mise en place pour orienter et réaliser le plan d'action, et soutenir l'exercice de leurs responsabilités au sein de cette structure.

Les parents ne seront en mesure de participer pleinement à l'initiative et d'assurer leur rôle de « chien de garde » que si on leur fournit une formation, une préparation, un accompagnement et un soutien particuliers, nécessaires pour traiter d'égal à égal avec les intervenants et les décideurs des organismes ou des institutions.

## L'AVENIR DE 1,2,3 GO!

*Comment préparer l'avenir de 1,2,3 GO!*

L'apprentissage s'est fait à la dure, mais ce serait un gaspillage inacceptable de ne pas faire profiter les tout-petits et les communautés qui en ont besoin de l'expérience acquise.

## Des convictions galvanisées par les leçons de l'expérience

### *Notre pari était extraordinairement ambitieux*

On avait choisi de travailler le matériau le plus difficile qui soit : l'humain, le social, le collectif.

### *Il fallait agir*

Le développement cognitif de 50% des tout-petits, dans les territoires urbains de l'initiative, accuse un retard léger ou significatif, qui s'accroît avec le cumul des facteurs de risque.

### ***L'effort a valu la peine***

Les voisinages sont devenus plus sensibles aux tout-petits, les parents se sont engagés davantage dans leur communauté et des dizaines d'activités et de services ont vu le jour ou se sont développés.

La stratégie de développement communautaire demande plus de temps, mais, dans une perspective de développement global de l'enfant et d'investissement durable, elle est la plus valable.

### ***1,2,3 GO! doit attiser le rêve d'une communauté autour du développement de ses tout-petits et la soutenir quand elle décide de passer aux actes pour le concrétiser***

Il faut que l'initiative transcende l'organisation des services et continue d'entretenir une part de rêve dans la communauté. Il lui faut aussi démontrer rapidement qu'elle est non seulement une philosophie, mais bel et bien une stratégie qui permettra réellement de changer les choses.

### ***1,2,3 GO! ne doit pas prescrire un modèle, mais inspirer une vision qui laisse place à la créativité des communautés***

L'initiative doit être proposée au voisinage et négociée avec ses leaders, qui s'approprient son approche, respectent ses principes fondamentaux et adaptent la mise en œuvre de sa stratégie à leur réalité.

### **Une réflexion sur la stratégie, qui mènera à des précisions et des choix**

Ces convictions ne nous dispensent pas pour autant d'une réflexion sur la stratégie elle-même. Pas nécessairement pour la remettre en cause, mais pour en renforcer la compréhension commune et en cerner toutes les implications pour l'avenir.

### ***Élargir la cible aux 4 et 5 ans***

L'initiative devrait élargir légèrement sa cible et inclure dans sa stratégie les enfants de 4 et de 5 ans, respectant ce qui est considéré par les parents et les institutions comme une même étape dans la vie des enfants.

### ***Promotion ou soutien aux services?***

L'initiative n'a pas pour objectif de s'engager de manière directe dans les services aux tout-petits et à leurs parents. 1,2,3 GO! n'est pas un fournisseur de services non plus qu'un organisme qui finance des

services. Son rôle est de soutenir l'émergence de ces services dans une communauté ou, de manière plus précise, de soutenir une communauté dans son effort pour faire émerger des services. Mais ce « rôle de soutien » que se réserve l'initiative dans le domaine des services soulève encore des interrogations et reste à préciser.

***L'initiative doit-elle promouvoir son « modèle »  
ou le « développement des tout-petits » ?***

Si 1,2,3 GO! décidait de promouvoir non pas son « modèle », mais, de manière plus large, le bien-être et le développement des tout-petits, il pourrait apporter son appui à toute communauté qui désire y travailler sans nécessairement adopter le modèle 1,2,3 GO!

Si 1,2,3 GO! décide de promouvoir son modèle, il faudra préciser ce qui est essentiel dans ce modèle : un processus et une façon de faire, ou des valeurs et des principes ?

***L'initiative doit « accueillir » les communautés mais aussi « aller vers » elles***

1,2,3 GO! doit accueillir les demandes qui lui proviennent des voisinages intéressés à mettre en œuvre sa stratégie, mais elle ne peut se limiter à cette position « attentiste ». Elle doit continuer d'aller vers les communautés, en particulier vers les moins bien organisées et les moins mobilisées.

***L'avenir de l'initiative dans les voisinages***

Les voisinages doivent en arriver à compter sur leurs propres moyens, mais le promoteur, quitte à renégocier l'entente qui l'unit aux voisinages, ne devrait pas menacer la survie de l'initiative en retirant son soutien.

***Les voisinages doivent préparer leur autonomie***

Les voisinages doivent en arriver à se débrouiller eux-mêmes sur le plan financier. Ils doivent donc se soucier de développer leur autonomie financière vis-à-vis du promoteur de l'initiative et mettre en place les moyens qui assureront la pérennité de celle-ci.

***Le promoteur doit poursuivre son soutien...***

Cela étant admis, le promoteur ne peut pas abandonner les initiatives actuelles à leur sort, surtout si cela risque d'entraîner la mort de l'initiative dans un voisinage. Quels que soient les résultats atteints, il y a

dans chaque voisinage des acquis dont on ne peut faire table rase et sur lesquels il est possible de continuer à bâtir, ou même de rebâtir. Dans le cadre expérimental que l'on a connu, où tout le monde était en apprentissage, le fait que des voisinages n'ont pas répondu à toutes les attentes du promoteur ne devrait pas être un motif suffisant pour les obliger à fermer boutique.

### ***... à certaines conditions***

Après les mises au point, les éclaircissements, les ajustements, les réalignements ou la renégociation de l'entente qui pourraient s'imposer, les voisinages qui sont intéressés à poursuivre l'expérience en respectant l'esprit et les principes de 1,2,3 GO! devraient pouvoir compter sur quelques années de sursis pour approfondir leur appropriation de l'initiative et se donner les moyens d'en assurer eux-mêmes la pérennité.

### ***Centraide doit maintenir son appui***

Un voisinage 1,2,3 GO!, même lorsqu'il s'est complètement approprié l'initiative et qu'il est en mesure de la financer sans l'aide direct du promoteur, devrait néanmoins avoir accès aux subventions de Centraide, au même titre que d'autres organismes dans la communauté. Bien au-delà du bien-être des tout-petits et du soutien des parents, une initiative comme 1,2,3 GO! renforce l'approche globale de développement durable.

### ***L'initiative doit avoir son identité***

L'initiative 1,2,3 GO! doit s'incarner dans une structure autonome, ayant son identité distincte au sein de la communauté. Une approche de concertation, par définition, rassemble des partenaires déjà actifs dans le milieu, déjà engagés sur d'autres fronts. Il faut une structure autonome, avec un financement et une permanence qui lui sont propres, pour assurer le leadership du «souci tout-petits» dans cette concertation et jouer le rôle de moteur permanent de la mobilisation de la communauté sur cette question.

### ***Le promoteur doit mieux expliquer son rôle***

Le promoteur doit clairement établir qu'il n'est pas un fournisseur de services, un développeur de services ou un bailleur de fonds pour les services, mais bien un promoteur de la concertation autour d'un projet de mobilisation, un moteur, un facilitateur, une courroie de transmission entre les forces du milieu.

### ***Le promoteur doit jouer un rôle de premier plan dans l'influence de masse***

Le promoteur doit renforcer la sphère «influence de masse» et y jouer un rôle majeur. La nature même de l'influence de masse, combinée aux ressources et à l'expertise qu'elle exige, oblige à penser cette action à une échelle qui dépasse celle des voisinages.

### ***Le promoteur doit revoir les modalités de son financement***

Dans un voisinage où pauvreté de la population et pauvreté des ressources vont de pair, un financement de 550 000 \$ sur cinq ans représente un véritable pactole. Certains se demandent si le montant n'est pas trop élevé, si le budget alloué ne devrait pas être moins généreux et ne couvrir que le coût nécessaire aux frais de coordination et de concertation.

### ***L'avenir de l'initiative à l'échelle globale***

Un consortium national, autonome, qui rassemble des leaders de tous les secteurs de la société et devient le porte-étendard des tout-petits.

Il faut maintenir, à l'échelle québécoise ou canadienne, l'existence d'une entité 1,2,3 GO! qui jouerait les différents rôles d'un groupe de pression ou d'un organisme de lobbying attaché à la promotion du développement des tout-petits et à la défense de leurs intérêts sur le plan politique, économique ou social. Il s'agit de créer à l'échelle globale de la société le même type de consortium que propose 1,2,3 GO! dans les voisinages, en y regroupant de grands leaders nationaux, provenant des différents secteurs de l'activité sociale et économique. Ce consortium national serait autonome. Il pourrait prendre la forme d'un organisme sans but lucratif ou d'une fondation.

### ***1,2,3 GO! national exercerait les rôles suivants:***

- ♦ une conscience qui entretient le «souci tout-petit» parmi la population, se fait le promoteur de leur développement et le défenseur des intérêts des tout-petits et de leurs parents (lobbying, marketing, sensibilisation);
- ♦ un centre de recherche et de référence, engagé dans l'élaboration et le transfert vers les communautés des connaissances et des pratiques relatives au développement des tout-petits et au pouvoir d'agir des communautés;
- ♦ un agent de développement social et de renforcement du pouvoir d'agir des communautés, engagé dans la promotion et la mise en œuvre de ces stratégies comme outils pour favoriser le bien-être et le développement des enfants;

- ♦ un centre de ressources et de soutien pour les initiatives en place ou les communautés qui désirent s’y engager;
- ♦ un regroupement, un lieu d’échange et de concertation, un porte-parole national des initiatives locales;
- ♦ un « chien de garde » du respect des principes qui caractérisent son approche du développement communautaire.

### ***Un consortium d’individus qui en font une affaire personnelle***

Ce consortium ne doit pas être un regroupement d’institutions, mais de leaders qui entretiennent des contacts personnels et informels, d’individus soudés par un même souci, un même rêve et une même conviction.

### ***Centraide du Grand Montréal doit exercer son leadership et maintenir son engagement***

Centraide dispose d’une expertise quasi unique dans le domaine de la levée de fonds et est en train d’en acquérir une autre, tout aussi rare, dans le soutien au développement communautaire. Il doit faire profiter 1,2,3 GO! de ses capacités de rassembleur et prendre l’initiative de rallier autour des tout-petits ce consortium de leaders qui en deviendraient les parrains et les défenseurs.

## **CONCLUSION**

*Quelqu’un a-t-il une autre solution?*

Les besoins sont là. La stratégie choisie doit être révisée et ajustée. Mais les résultats de la recherche autant que l’observation directe de ce qui se passe sur le terrain confirment que les choix fondamentaux étaient les bons.

L’expérience doit-elle se poursuivre? Si les bonnes leçons sont tirées des lacunes et des bons coups, si la stratégie est ajustée, si le mécanisme d’appropriation est adapté pour tenir compte davantage de l’expertise des milieux, tous estiment que ce serait un gaspillage inacceptable que de ne pas le faire.

En fin de compte, chacune des personnes consultées a trop investi dans cette expérience exceptionnelle pour que les connaissances et la compétence collective qui en résultent ne deviennent pas un acquis à partir duquel on lance une initiative de « deuxième génération », renouvelée et améliorée.

# 4

## **1,2,3 GO! Une façon différente de faire une différence**

Bilan, fondé sur  
10 ans d'expérience,  
d'une approche  
de mobilisation  
des communautés  
autour des tout-petits  
et de leurs parents  
(1995-2005)

Denis Goulet

Il y a maintenant 10 ans, les six premières Initiatives 1,2,3 GO! étaient lancées dans des communautés du territoire de Centraide du Grand Montréal. À leur origine, un constat et quelques convictions fondamentales, reposant à la fois sur les connaissances scientifiques et sur l'expérience.

## **LE CONSTAT**

Les enfants qui grandissent dans des communautés où les familles doivent composer avec des conditions sociales et économiques difficiles doivent franchir plus d'obstacles que les autres pour se développer de manière optimale. Moins bien outillés, ils entreprennent donc souvent leur vie avec de moins bonnes chances de réussite.

## **LES CONVICTIONS**

Chaque enfant a droit de connaître le meilleur départ possible dans la vie, quel que soit le milieu où il grandit. Ce bon départ ne dépend pas seulement de ses parents, mais des ressources et de l'appui que l'enfant et ses parents pourront trouver dans leur milieu de vie. Pour un tout-petit, ces milieux de vie se résument essentiellement à son voisinage, à sa communauté. La communauté immédiate peut donc jouer un rôle déterminant dans le développement et le bien-être de l'enfant si ses membres décident de se mobiliser pour assurer à chaque tout-petit un bon bagage de départ.

## **C'EST ÇA, 1,2,3 GO!**

Une communauté dont les citoyens, les intervenants, les institutions et les leaders, en complicité avec les parents, décident de conjuguer leurs ressources et leurs forces dans une stratégie d'action structurée pour que les tout-petits du voisinage grandissent et se développent dans des environnements stimulants, sains, sécuritaires, bien organisés, attentionnés et solidaires.

Comment une Initiative 1,2,3 GO! contribue-t-elle à cette mobilisation d'une communauté?

Qu'est-ce que cette mobilisation apporte aux tout-petits et à leurs parents?

Deux questions auxquelles ce document, à partir de 10 ans d'expérience, se propose de répondre.

## DES «ÉLÉMENTS» DE RÉPONSE...

Les citoyens qui se mobilisent pour développer leur communauté, les promoteurs qui les accompagnent, les bailleurs de fonds, privés ou publics, qui les soutiennent ont tous le même désir: savoir si le temps et les ressources consacrés à ce projet en valent la peine, si cet investissement collectif rapporte des dividendes.

Qu'est-ce qu'une Initiative 1,2,3 GO! vient changer dans la vie des tout-petits et de leurs parents? On aimerait bien pouvoir répondre à cette question par une série de données chiffrées et « blindées », comme on en trouve dans les rapports de recherches menées en laboratoire ou les bilans financiers des entreprises. Il semble toutefois difficile de mesurer les résultats des initiatives de développement d'une communauté avec une telle précision. Et plusieurs sont d'avis que ce ne n'est pas la méthodologie de recherche qui est en cause, mais la nature même du phénomène que l'on veut mesurer.

Par définition, la mobilisation d'une communauté – autour du développement des tout-petits ou de tout autre projet de société – est un phénomène d'un extraordinaire foisonnement. Entité vivante et en constante transformation, une communauté évolue en symbiose avec son environnement, lui-même une réalité tout aussi changeante et complexe.

En effet, si on peut fixer des limites géographiques à une communauté, on ne peut circonscrire son environnement. Le bien-être et le développement des individus qui composent une communauté sont le résultat conjugué d'une multitude de facteurs – individuels et familiaux, économiques, sociaux et politiques, locaux, nationaux et mondiaux – dont il est impossible de départager exactement l'influence.

Ainsi, en admettant que l'on puisse mesurer, au terme d'une étude de plusieurs années, les progrès réalisés au plan cognitif par les enfants d'une communauté, à quelle activité, quel programme, quel organisme, quelle politique pourrait-on en attribuer la paternité? Qui pourrait dire quel facteur y a exercé le plus d'influence: l'activité d'initiation à la lecture? le nouveau programme de soutien à la périnatalité? le meilleur accès aux services du Centre de santé et de services sociaux? l'accroissement des places au CPE? la hausse de 2% du taux d'emploi? l'adoption par certaines entreprises de mesures qui favorisent une meilleure conciliation entre le travail et les obligations familiales? la mobilisation des citoyens et des leaders de la communauté?...?

Malgré cette difficulté de mesurer et de quantifier le changement de nature sociale, la recherche est toutefois en mesure de nous fournir des données probantes sur certains programmes ou sur l'efficacité de

certaines éléments du processus de mobilisation. Il faut évidemment y avoir recours, sans cependant négliger l'apport du savoir issu de l'expérience, voire le simple bon sens. En effet, quand on sait que le bien-être et le développement des enfants sont le résultat conjugué d'un ensemble de facteurs agissant sur leur milieu et leurs conditions de vie, quand on sait que ces facteurs sont liés les uns aux autres, on ne risque guère de se tromper en affirmant que l'amélioration de ces facteurs se répercutera de manière positive sur le bien-être et le développement de ces enfants, qu'une communauté qui se mobilise pour créer un environnement sain et stimulant pour les tout-petits, c'est mieux qu'une communauté résignée et passive, qui attend des solutions miracles de l'extérieur. On n'a donc rien à perdre et beaucoup à gagner en aidant cette communauté à se mobiliser et à prendre en main l'avenir de ses tout-petits.

### **Un effet d'entraînement**

La mobilisation des citoyens et des leaders d'une communauté engendre des changements dans les mentalités, les comportements des individus et les pratiques des institutions de cette communauté à l'endroit des tout-petits et de leurs parents.

Ces changements de mentalités, de comportements et de pratiques engendrent une amélioration de l'environnement et des conditions de vie, un accroissement et une amélioration des programmes, services et ressources.

Cet environnement plus sain, ces conditions de vie plus adéquates, cet accroissement et cette amélioration des programmes, services et ressources favorisent le mieux-être et le développement des enfants et offrent un meilleur soutien aux parents dans l'exercice de leur rôle parental.

## **L'ABC DE 1,2,3 GO!**

### **La vision**

Tous les tout-petits vivent et grandissent dans des environnements stimulants, sains, sécuritaires et bien organisés, attentionnés et solidaires.

### **Stimulant**

Un environnement où l'on trouve une gamme d'activités et de programmes de qualité, qui visent le renforcement des habiletés et des compétences des tout-petits et de leurs parents, mais aussi des personnes qui les entourent et des intervenants.

### ***Sain, sécuritaire et bien organisé***

Un environnement où les tout-petits et leurs parents trouvent une réponse à leurs besoins de base en matière de santé, d'éducation, de logement, de transport, de loisirs, d'emploi, d'alimentation, etc.; où ils trouvent également un soutien, des ressources et des services de qualité, accessibles et adaptés à leurs besoins, à leurs attentes et à leur réalité.

### ***Attentionné et solidaire***

Un environnement où les valeurs, les attitudes et les comportements de tous les membres de la communauté témoignent du souci particulier qu'ils entretiennent à l'égard des tout-petits et de leurs parents; où le parti pris pour les enfants se matérialise dans des pratiques, des horaires, des programmes, des lois, des règlements et des politiques favorables à l'enfant et à sa famille.

### **La mission**

- ♦ Sensibiliser et mobiliser les membres de la communauté afin qu'ils s'engagent dans des actions qui assurent le bien-être des tout-petits et qui favorisent leur développement.
- ♦ Soutenir la participation des parents à la vie du consortium ainsi qu'à celle de leur communauté.

### **Les trois axes d'action**

Pour traduire la vision de 1,2,3 GO! dans la réalité, une communauté doit viser simultanément plusieurs cibles, agir à différents niveaux. Une Initiative 1,2,3 GO! organise donc ses actions de mobilisation autour de trois axes :

1. le renforcement du potentiel des tout-petits, des parents et des intervenants, en leur assurant l'accès et en favorisant leur participation à des activités directes et structurées qui visent à accroître leurs habiletés et leurs compétences;
2. l'enrichissement des milieux de vie, en améliorant les milieux de vie des familles, les ressources et les services qu'elles utilisent, la qualité de la vie familiale;
3. l'influence de masse, en sensibilisant l'ensemble de la population et les décideurs aux besoins des tout-petits et de leurs parents.

## **COMMENT UNE INITIATIVE 1,2,3 GO! AIDE-T-ELLE UNE COMMUNAUTÉ À SE MOBILISER? AVEC QUELS RÉSULTATS?**

1,2,3 GO! est une stratégie de mobilisation et d'action qu'une communauté s'approprie et met en œuvre en faveur de ses tout-petits et de leurs parents.

Pour comprendre cette stratégie et en mesurer la portée, il faut bien sûr cerner ses effets sur les tout-petits et les parents de la communauté où elle est mise en œuvre, mais il faut également saisir comment le processus de mobilisation propre à 1,2,3 GO! amène les acteurs d'une communauté à modifier leurs façons de voir, leurs rapports et leurs pratiques.

### **1,2,3 GO! estime les chances de réussite d'une éventuelle mobilisation en réalisant un diagnostic de la dynamique de la communauté ciblée**

Mobiliser une communauté est un processus exigeant et de longue haleine, dans lequel on ne doit pas inciter les citoyens à s'engager à la légère. Le Centre 1,2,3 GO! s'est donc doté d'une procédure rigoureuse qui permet d'évaluer les chances de réussite d'un projet de mobilisation d'une communauté en faveur de ses tout-petits et de leurs parents.

Dans un premier temps, on fait la «prospection» du territoire ciblé en collectant une série de données statistiques qui deviendront autant d'indicateurs clés de la situation qui y prévaut sur le plan économique, démographique, géographique et communautaire. Cette prospection sert également à repérer les principaux leaders des secteurs de l'action communautaire, de la santé et des services sociaux, de l'éducation, des affaires et de la politique. Certains de ces leaders seront par la suite abordés dans le cadre d'une démarche qui sert à la fois à dresser le portrait qualitatif de la communauté (perception des problèmes, des enjeux et des priorités, volonté de travailler ensemble, etc.) et à mesurer l'intérêt de ces personnes à s'engager en faveur des tout-petits.

Ces données en main, on est alors en mesure de tracer une carte socioéconomique du territoire (caractéristiques de la population, besoins, état des services et des ressources), mais aussi d'évaluer la dynamique de collaboration qui a cours dans la communauté et l'intérêt pour un certain nombre de leaders de s'engager en faveur des tout-petits au sein d'une Initiative 1,2,3 GO! À cette étape, une attention particulière est portée aux organismes ou aux instances de concertation déjà en place dans la communauté, afin d'éviter le dédoublement, la multiplication des structures ou la résistance des acteurs du milieu.

C'est seulement si l'analyse de ces divers indicateurs laisse entrevoir de bonnes chances de réussite que l'on décidera d'aller de l'avant et d'entreprendre une démarche d'implantation. Un tel diagnostic, qui aide à cibler les communautés les plus propices à l'implantation d'une Initiative, permet donc de sauver du temps et des ressources. Et quand l'Initiative démarre, elle le fait sur un territoire dont on connaît mieux les forces et les problèmes, et, surtout, sur un terrain déjà préparé à l'accueillir.

## Sur le terrain – La prospection du territoire

### Sonder le terrain, puis les reins et les cœurs

Le rapport de prospection réalisé par le Centre 1,2,3 GO! représente la mesure clé qui permet, avant de se lancer dans l'action, de bien cerner les traits d'une communauté, ses besoins, l'état de ses forces, la volonté du milieu de s'investir en faveur des tout-petits. Voici, à partir de données et d'éléments d'analyse tirés de diverses communautés, un rapport de prospection type, mais composite.

### Le profil démographique, social et économique

En 2001, le pourcentage de familles monoparentales vivant dans le quartier s'établissait à 31 %, comparativement à 33 % pour l'ensemble de Montréal. Cette proportion devrait cependant s'accroître de façon significative puisque le nombre de ces familles monoparentales a augmenté de 44 % (1720 familles de plus) en 10 ans, alors qu'à Montréal, pour la même période, il n'augmentait que de 16 %. En fait, plus de la moitié des familles monoparentales de l'arrondissement vivent dans le quartier, et près des deux tiers des enfants de moins de six ans vivent au sein de ces familles. Enfin, le taux annuel de fécondité chez les jeunes mères de 19 ans et moins est de 36 %, alors qu'il est de 18 % pour l'ensemble de Montréal.

Deux des secteurs de recensement compris dans les limites de ce quartier laissent voir les plus fortes proportions de ménages vivant sous le seuil de faible revenu de l'arrondissement, avec 21 % et 23 %.

Les communautés culturelles ou d'immigration récente sont fortement représentées dans le quartier, les communautés arabes et haïtiennes y étant les plus nombreuses. Les enfants dont les parents sont nés à l'étranger représentent 57 % et 64 % des tout-petits qui fréquentent les deux CPE du territoire.

### Les ressources

Deux CPE offrent 453 places aux 1810 enfants de 0 à 4 ans du quartier; 42 places sont réservées aux poupons. Il existe également des services de garde privés, dont le nombre de places n'a pas été recensé.

Entre 2000 et 2004, on a observé une augmentation de 17 % du nombre d'organismes issus des milieux associatifs et communautaires. Mais cette croissance ne s'est pas faite au profit des tout-petits puisque, pendant la

même période, les services aux familles ont diminué. Par exemple, un groupe de mères bénévoles qui faisaient des visites aux nouvelles mamans a cessé ses activités par manque de financement, et un organisme qui organisait des cuisines collectives a déménagé ses activités à l'autre extrémité de l'arrondissement.

### **La dynamique communautaire**

Trois organismes communautaires, issus de trois communautés culturelles, offrent des services aux enfants et aux familles du quartier, mais chacun d'entre eux n'accueille que les familles de sa communauté. Une seule ressource, travaillant à l'intégration sociale des femmes immigrantes, accueille des membres de toutes les communautés. Elle représente un allié indispensable pour assurer le succès d'une éventuelle Initiative 1,2,3 GO! Lors d'une rencontre avec les prospecteurs, les membres de son conseil d'administration ont d'ailleurs affirmé que la venue d'une Initiative 1,2,3 GO! serait constructive et structurante pour ce milieu.

Le quartier est par ailleurs le théâtre d'une méfiance historique entre certaines institutions publiques et le milieu des organismes communautaires, particulièrement ceux qui sont issus des communautés culturelles, qui disent ne pas y recevoir une écoute attentive à leurs besoins. Cela explique peut-être le fait que la table de concertation jeunesse-famille, mise en place par le CLSC, ne fonctionne ni à la satisfaction du CLSC, ni à celle des trois principaux organismes famille qui en sont membres.

De l'avis des prospecteurs, les tout-petits constituent pourtant une priorité pour cette communauté. Ils ont pu observer un souci très fort en faveur des tout-petits et une bonne connaissance de leurs besoins. Tout en reconnaissant le climat de méfiance entre certains organismes de la communauté et certains établissements publics, deux acteurs clés voient d'ailleurs l'implantation d'une Initiative 1,2,3 GO! comme un projet mobilisateur et opportun, qui pourrait précisément recréer une dynamique de concertation et de collaboration entre les organisations du quartier.

Parmi tous les acteurs rencontrés, une seule « voix discordante » s'est élevée, dénonçant le « gaspillage engendré par des projets qui viennent de l'extérieur pour s'imposer dans un quartier ». Mis à part ce bémol, il se dégage cependant de l'ensemble des rencontres qu'une Initiative 1,2,3 GO! serait accueillie comme une bouffée d'air frais, car le milieu semble avoir besoin de nouvelles énergies pour rallier ses forces et renforcer ses actions auprès d'un groupe qu'il est unanime à juger prioritaire : les tout-petits et leurs parents.

## **1,2,3 GO! recrute et mobilise un noyau de leaders qui s'engagent personnellement en faveur des tout-petits et de leurs parents**

Dix années d'expérience ont convaincu 1,2,3 GO! que la stratégie la plus efficace pour rallier l'ensemble d'une communauté autour des tout-petits et de leurs parents était de miser sur « l'effet boule de neige » et tirer parti de l'influence d'un noyau de leaders prêts à se faire les champions de la cause des tout-petits dans leur communauté.

Ces leaders peuvent représenter une organisation du secteur de la santé et des services sociaux, de l'éducation ou de l'action communautaire, occuper une fonction électorale ou un poste de direction dans une entreprise ou être de simples citoyens. Quel que soit leur secteur d'appartenance ou leur rôle, ils sont cependant toujours des individus reconnus dans leur milieu et dans leur communauté pour leur ascendant personnel, leur dynamisme et leur crédibilité.

En s'engageant individuellement au sein de l'Initiative 1,2,3 GO!, les leaders lui apportent donc leur notoriété, leur crédibilité et leur esprit d'entreprise. Ce sont autant d'atouts qui favorisent la sensibilisation et la mobilisation, non seulement des milieux et des organismes auxquels ils appartiennent, mais également de la communauté dans son ensemble.

Le démarrage de l'Initiative à partir d'un noyau restreint de leaders lui donne en outre des racines plus solides. Ce petit groupe initial est en effet plus à même de développer et d'approfondir une compréhension juste et cohérente des objectifs et des possibilités de l'Initiative, lui assurant ainsi un meilleur arrimage et un cadre de développement plus rigoureux. Porté par ce noyau de leaders engagés, influents et soudés par une conviction commune, l'avenir des tout-petits peut alors s'imposer rapidement comme un enjeu majeur du développement de la communauté et figurer en bonne place à l'ordre de jour de ses principaux acteurs sociaux, économiques et politiques.

### **1,2,3 GO! installe ou renforce un partenariat élargi et intersectoriel autour des tout-petits et de leurs parents**

Le bien-être et le développement des tout-petits étant conditionnés par un ensemble de facteurs environnementaux, sociaux et économiques, on voit mal comment on pourrait demander aux seuls acteurs de l'éducation, de la santé ou des services sociaux de s'en porter garants. Le bien-être et le développement des tout-petits étant l'affaire de tous, il faut faire en sorte que tous les acteurs concernés participent aux décisions et aux actions entreprises en leur faveur.

L'une des caractéristiques de l'Initiative 1,2,3 GO! est précisément de rassembler ou de consolider, dans une communauté donnée, ce large partenariat en faveur des tout-petits et des parents. Cela se fait dès le démarrage de l'Initiative, comme on l'a vu, en recrutant un noyau initial de leaders provenant de différentes sphères d'activités. Mais cela se concrétise surtout par la formation d'un consortium dont la composition doit refléter l'ensemble des forces agissantes de la communauté.

Ce partenariat élargi et intersectoriel autour des tout-petits et des parents, dont 1,2,3 GO! se fait le promoteur et l'artisan, a souvent pour effet de transformer plusieurs pratiques au sein de la communauté. Ainsi, il ouvre le cercle habituel des partenaires qui se concertent autour des tout-petits et des parents (école, milieux de garde, services sociaux, etc.). Il jette également des ponts entre des acteurs qui travaillent souvent dans des secteurs relativement isolés les uns des autres et qui limitent généralement leur concertation aux rangs de leur seul secteur.

En faisant appel aux milieux économiques et politiques, le partenariat intersectoriel promu par 1,2,3 GO! vient donc élargir la base traditionnelle de soutien aux tout-petits et donner plus d'ampleur et plus de portée à une stratégie d'action en leur faveur. Ce faisant, il permet de dépasser la seule coordination de services pour engager les partenaires dans une stratégie centrée sur l'action. Une action elle aussi multisectorielle, puisqu'elle ne se limite pas à l'amélioration des services, mais vise également celle des conditions de vie et de l'environnement ainsi que la transformation des mentalités.

Figure 4.1

### Un groupe de leaders de tous les horizons pour mieux soutenir la cause des tout-petits et de leurs familles



## Sur le terrain – Les premiers pas d’une Initiative

### Mai 2002

Après une prospection du quartier Rivière-des-Prairies, à Montréal, le Centre 1,2,3 GO! en arrive à la conclusion que cette communauté réunit un ensemble de conditions propices à l’implantation d’une initiative de mobilisation autour des tout-petits. Même si le quartier est relativement favorisé sur le plan économique (ce qui n’exclut pas d’importantes poches de pauvreté), il y existe peu de ressources pour les tout-petits et leurs parents. La culture de collaboration y est forte, particulièrement à l’intérieur des communautés italienne et haïtienne, mais, mise à part la Table des services de garde, on ne retrouve aucune table de concertation des partenaires qui interviennent auprès des enfants de 5 ans et moins.

Un premier noyau de leaders de la communauté est sollicité. Six d’entre eux acceptent de s’engager :

- un organisateur communautaire aguerri du CLSC, en contact avec tous les organismes du quartier ;
- la directrice d’un centre de promotion communautaire, particulièrement active dans la lutte à la pauvreté ;
- les directrices de deux centres de la petite enfance, enracinées dans la communauté italienne, principale communauté culturelle du quartier ;
- la directrice du centre des femmes haïtiennes, deuxième communauté culturelle en importance du quartier ;
- un directeur du service des sports, des loisirs et du développement social de la Ville de Montréal, qui a ses entrées autant dans le milieu des affaires que dans celui de l’administration municipale.

Chacun d’entre eux joue depuis plusieurs années un rôle clé dans le développement social de Rivière-des-Prairies. Par leur influence et leur rayonnement, ils sont tous considérés comme des acteurs incontournables, pouvant donner accès aux différents réseaux qui traversent la communauté et aux différents mécanismes de concertation déjà en place.

Après s’être approprié une vision commune de la démarche de mobilisation de la communauté, les six leaders forment un conseil d’administration provisoire. Ils s’occupent tout autant de la planification et du rayonnement de l’Initiative que de son administration et de sa coordination quotidienne.

### Automne 2002

Une personne est embauchée pour assurer la coordination de l’Initiative, voir à son implantation, préparer une première planification stratégique. Mais les choses n’évoluant pas au goût des partenaires. Ils doivent consacrer l’été 2003 à recruter une nouvelle personne à la coordination.

### Septembre 2003

La nouvelle coordonnatrice entre en fonction. L’une de ses premières tâches est de réviser la planification stratégique, en y associant plus étroitement le noyau de leaders. Des objectifs communs sont définis, moins nombreux

que les précédents mais issus d'un consensus. Un plan d'action annuel est adopté, avec des cibles prioritaires à atteindre au cours de l'année.

### **Novembre 2003**

Assemblée de fondation de l'Initiative 1,2,3 GO! Rivière-des-Prairies. Chacun des six partenaires initiaux s'est engagé à y assurer la présence de trois autres acteurs de la communauté. Vingt-cinq personnes sont présentes. Parmi les nouveaux venus, des représentants de la Caisse populaire, d'une école primaire, de la Corporation de développement communautaire, du Centre des femmes, de la Chambre de commerce et du député provincial de la circonscription. Un conseil d'administration permanent est formé. Ses membres représentent le secteur de l'action communautaire, les services de garde, la municipalité, les parents et les services sociaux.

### **Janvier 2004**

Les 22 partenaires que compte alors le consortium se réunissent pour réviser la planification stratégique et adopter le premier plan d'action annuel. L'exercice permet à chacun de voir concrètement à quoi il peut travailler, l'apport qu'il peut fournir.

Des comités sont formés pour assurer la mise en œuvre des projets retenus. Certains se consacrent à la mobilisation des parents ou à l'organisation d'activités de sensibilisation, comme l'organisation d'une fête de la famille ou de la Journée internationale des enfants. D'autres voient à l'adaptation des parcs du quartier aux besoins des tout-petits, au développement d'activités d'éveil à l'écriture et à la lecture, ou encore, à plus long terme, à l'ouverture d'une maison de la famille dans le quartier. Au fil des mois, leur mandat et leur composition varieront, selon l'évolution du plan d'action, les étapes franchies, les réalisations, l'ouverture de nouveaux chantiers.

### **Aujourd'hui**

Le consortium compte maintenant 36 membres, qui se réunissent à l'occasion de l'assemblée générale annuelle et deux autres fois au cours de l'année pour mesurer les progrès accomplis par les comités. Ils ajustent alors le plan d'action annuel ou la planification stratégique, continuant de travailler à faire de leur communauté un lieu propice au bien-être et au développement des tout-petits.

## **1,2,3 GO! planifie des stratégies d'actions en se fondant sur une analyse rigoureuse de la situation de la communauté et sur une évaluation de ses propres forces**

Une des premières tâches du noyau de leaders et des premiers partenaires à se regrouper au sein d'une Initiative 1,2,3 GO! est de préciser et d'enrichir le portrait de leur communauté tracé par le Centre 1,2,3 GO! lors de l'étape de prospection. Il s'agit en fait de collecter

des données et des informations supplémentaires, qui serviront à analyser les deux volets de toute stratégie de mobilisation: l'état de la communauté et l'état des forces qui désirent l'aider à se mobiliser.

On analyse donc l'environnement dans lequel vivent les enfants et les parents: caractéristiques sociales et économiques, besoins et attentes, principaux enjeux, ressources et services disponibles, politiques sociales en place, etc. Puis on fait porter l'analyse sur le consortium lui-même: forces en présence, énergie investie, ressources mises en commun, clarté des rôles, cohésion des membres, etc.

La conjugaison de ces deux niveaux de lecture permet aux partenaires de diagnostiquer la situation et la dynamique qui prévaut dans leur communauté à travers la lorgnette des intérêts des tout-petits et des parents: besoins, enjeux et défis à relever; ressources et expertise disponibles pour le faire; forces et faiblesses; possibilités et obstacles, etc.

Cette analyse, réalisée en commun, entraîne deux types d'avantages.

- ♦ Elle fournit une image claire et à jour de la situation, qui permet de poser un diagnostic réaliste sur l'écart entre la situation qui prévaut et celle que l'on souhaite, puis d'évaluer avec plus de justesse l'importance des moyens et des efforts nécessaires pour combler cet écart.

Elle est donc une étape essentielle à la préparation d'une première planification des actions prioritaires à entreprendre pour améliorer la situation des tout-petits et des parents. Plus tard, quand viendra le temps de réviser cette planification, cette analyse permettra de mesurer les changements survenus dans la communauté et, partant, l'influence du consortium.

- ♦ L'analyse offre également aux partenaires l'occasion à la fois de renforcer leur collaboration, en développant une compréhension commune de leur vision, et d'ancrer davantage leur engagement dans le concret, en participant à la définition des orientations et des priorités d'action.

### ***Tracer un itinéraire précis***

À partir de cet éclairage sur l'environnement et sur la place que le consortium y occupe, les partenaires établissent une première planification globale des actions qu'ils comptent mener à l'avenir.

Cet exercice de planification stratégique auquel les partenaires sont appelés à participer lors de la phase d'implantation, puis, par la suite, à intervalles de trois ans, a pour effet à la fois d'ancrer l'Initiative dans l'action et de galvaniser la mobilisation. En effet, la planification stratégique assure une démarche informée et rigoureuse, qui encadre l'action des partenaires et focalise leur contribution sur des objectifs concrets. Cette rigueur d'une démarche orientée vers l'action et ciblée sur des résultats concrets et mesurables aide à maintenir leur mobilisation. L'engagement des partenaires est également renforcé par le fait qu'ils sont appelés non seulement à participer à la définition des objectifs mais à prendre en charge leur réalisation. On ne recourt pas à eux seulement pour orienter et planifier, mais pour agir et mettre à profit leurs compétences d'entrepreneurs. Étant centrée sur la mise en œuvre de solutions pratiques et visibles, la planification stratégique contribue enfin à la crédibilité de l'Initiative auprès de la communauté et, partant, alimente l'effort de mobilisation en faveur des tout-petits.

### **Sur le terrain – Extraits du portrait de leur communauté réalisé par les leaders de l'Initiative de la Pointe-de-l'Île**

En 2001, 1/5 de la population du territoire, soit 10 075 personnes, vivait sous le seuil de faible revenu. Trois des dix milieux de vie (secteurs de recensement) se démarquent.

- Dans le milieu de vie n° 1, plus de 1/4 de la population vit sous le seuil de faible revenu. C'est le milieu qui présente le plus haut taux de monoparentalité (42 %) et dont la population est l'une des moins scolarisées du quartier.
- Le milieu de vie n° 3 se distingue par le nombre le plus élevé de familles avec enfants de moins de 5 ans. Le taux de familles monoparentales y est également l'un des plus élevés du quartier. Plus de 1/4 des ménages y vit sous le seuil de faible revenu et 1/3 des locataires consacre plus de 30 % de son revenu au loyer.
- Dans le milieu de vie n° 7, près de 1/3 de la population vit sous le seuil de faible revenu, une augmentation de 24 % depuis 1996. C'est le milieu le plus pauvre du quartier. Le taux de monoparentalité très élevé (40 %) ainsi que le nombre élevé de locataires (32 %) consacrant plus de 30 % de leur revenu au loyer constituent des facteurs de risque supplémentaires.

#### **Des parents satisfaits, mais...**

Le portrait révèle une certaine satisfaction des parents face à la qualité des services fournis sur leur territoire. Le secteur dispose de plusieurs ressources d'intervention et de soutien fort convenables pour les tout-petits et les parents.

La fréquentation régulière de ces ressources témoigne de leur qualité, de leur pertinence et de leur importance pour le milieu.

### Des milieux de vie prioritaires

Les milieux de vie n<sup>os</sup> 1, 3 et 7 doivent être retenus comme cibles prioritaires d'intervention en raison de la conjugaison des taux élevés de monoparentalité, des niveaux de revenu relativement bas et des difficultés d'accès aux services et aux ressources.

### Des ressources à améliorer

- *Le transport en commun*  
C'est une problématique présente sur l'ensemble du territoire et qui a des conséquences majeures sur l'accès aux services des jeunes familles du quartier.
- *Les parcs et les rues*
  - Les problèmes relatifs aux parcs varient d'intensité d'un milieu de vie à l'autre, mais ils concernent principalement le manque d'accessibilité, la vétusté des équipements et le manque de propreté.
  - Les problèmes relatifs aux rues concernent le manque de sécurité des déplacements avec des enfants, causé par la déficience de l'éclairage et l'absence de trottoirs.
- *Les horaires et les coûts des services*  
Les heures d'accès à certains services ne concordent pas avec la disponibilité des parents. Le coût de certaines activités de loisir les rend inaccessibles à certains parents.

## **Sur le terrain – Projet soutien aux jeunes familles – 1,2,3 GO! Montréal-Nord: quand chacun y met du sien et que tous accordent leurs violons**

Le projet Soutien aux jeunes familles, conçu, planifié et mis en œuvre dans le cadre du plan stratégique de l'Initiative 1,2,3 GO! Montréal-Nord, offre une excellente illustration de l'approche 1,2,3 GO! et de la façon de travailler des partenaires qui décident d'y joindre leurs forces. En voici les grandes lignes.

Lors de leur exercice triennal de planification stratégique, en 2002, les partenaires du consortium soulèvent la situation de nombreux jeunes parents du quartier qui n'ont pas terminé leurs études secondaires ou obtenu un diplôme professionnel (29 % ont moins de neuf années de scolarité). Les partenaires estiment que cette sous-scolarisation est un facteur déterminant pour expliquer que 60 % des familles du quartier ont un revenu inférieur au seuil de la pauvreté et que le quartier compte 20 % de sans-emploi. Ils y voient surtout l'une des principales causes du fait qu'une proportion importante des enfants de l'arrondissement accusent des retards de développement et éprouvent des difficultés d'apprentissage qui nuisent à leur réussite scolaire et, par conséquent, à leur intégration sociale. De toute évidence, on fait face à un phénomène qui se perpétue de génération en génération et qui exige une intervention globale qui s'attaquera à sa racine.

**Le Projet soutien aux jeunes familles: l'action conjuguée et cohérente d'une quinzaine de partenaires:**

- Centre Louis-Fréchette (C. S. de la Pointe-de l'Île)
- Centre local d'emploi (Sécurité du revenu et Emploi Québec)
- Carrefour Jeunesse Emploi Bourassa-Sauvé
- Ministère de l'Emploi et de la Sécurité du revenu (direction régionale)
- Rond-Point jeunesse au travail
- CEGEP Marie-Victorin
- Centre Mariebourg
- École Jules-Verne
- CPE Les petits travailleurs
- Ministère de la Famille et de l'Enfance
- Entre parents
- Fondation de la Visite
- CLSC de Montréal-Nord
- Comité d'action en sécurité alimentaire
- Ville de Montréal – Arrondissement Montréal-Nord
- Direction de santé publique de Montréal

*L'objectif général* du projet est d'outiller et d'accompagner les jeunes familles défavorisées du quartier afin de lutter contre la pauvreté et d'éviter qu'elle ne se perpétue de génération en génération.

*La stratégie* adoptée est sensiblement la même pour les trois volets du projet (un quatrième volet s'ajoutera en cours de réalisation). Il s'agit moins de créer de nouvelles ressources que d'optimiser l'impact de ce qui se fait déjà. On y arrivera en harmonisant les services offerts, en renforçant leur continuité et en facilitant l'accès des jeunes parents et de leurs enfants à un programme global et cohérent qui soutiendra autant le développement des compétences professionnelles, personnelles, parentales et sociales des parents que le développement global de l'enfant.

**Volet 1: agir auprès des jeunes parents**

*Objectif*

Favoriser l'insertion des jeunes parents démunis de 25 ans et moins au marché du travail et leur donner accès à des emplois valorisants.

En décembre 2004, 150 parents avaient participé aux activités de ce volet.

*Quelques moyens utilisés*

- Retour aux études pour obtenir un diplôme d'études secondaires ou professionnelles.
- Orientation professionnelle, complétée d'une formation préparatoire à l'emploi et d'un stage d'intégration à l'emploi.

- Accompagnement dans la démarche d'intégration: soutien psychosocial, orientation vers les ressources utiles, développement des réseaux d'entraide.
- Accès à des services de répit et de garde, etc.

### **Volet 2: agir auprès des parents et de leurs enfants**

#### *Objectif*

Favoriser le développement des compétences personnelles et parentales des jeunes parents afin qu'ils soient en mesure d'assurer leur propre bien-être et de soutenir le développement et le bien-être de leurs enfants.

#### *Quelques moyens utilisés*

- Ateliers avec les parents pour renforcer le lien parent-enfant.
- Orientation vers des activités favorisant le développement des compétences personnelles et parentales (OLO, Cours prénatal, Entraide post-natale, Stratégie gagnante, Purée pour bébé, Cuisine collective, J'apprends en m'amusant, Ateliers de stimulation des enfants de 2 à 5 ans, Soutien éducatif, Bambinerie, etc.).

### **Volet 3: agir auprès des enfants d'âge préscolaire et scolaire**

#### *Objectif*

Favoriser le développement global des tout-petits d'âge préscolaire et scolaire (habiletés sociales, langage, lecture, résolution de conflit et médiation) afin qu'ils soient prêts à entrer à l'école et accroissent ainsi leurs chances de réussite scolaire et sociale.

#### *Quelques moyens utilisés*

- Prêt pour l'école (habiletés de base pour entrer à l'école)
- CSPI (stimulation du langage)
- Le tremplin (stimulation par le jeu)
- Atelier de lecture interactive (ALI)
- Vers le Pacifique / 4 et 5 ans (adaptation d'un programme de résolution de conflit et de médiation aux enfants de 4 et 5 ans. Implantation par le soutien aux intervenants); Vers le Pacifique / 3 ans (projet pilote, adaptation du programme aux enfants de 3 ans); etc.

## **1,2,3 GO! regroupe les partenaires au sein d'une organisation locale structurée, soutenue par une coordination professionnelle**

On peut encourager une communauté à se mobiliser, on peut lui proposer un modèle, l'appuyer financièrement et la faire profiter des enseignements tirés des autres expériences, mais, en fin de compte, la

véritable mobilisation ne vient jamais de l'extérieur : c'est toujours la communauté elle-même qui se mobilise, avec sa réalité, ses besoins, ses forces et sa dynamique.

C'est pourquoi, même s'il existe un modèle 1,2,3 GO! et même si le Centre 1,2,3 GO! est là pour aider les communautés à se l'approprier, la mobilisation d'une communauté se fait dans le cadre d'une Initiative locale, qui prend la forme d'une organisation locale structurée : un consortium.

Le consortium offre un cadre de décision et de gestion qui, tout en étant léger, souple et transparent, permet néanmoins de structurer le partenariat intersectoriel et de favoriser l'efficacité de son fonctionnement et de ses actions. En outre, le fait que l'Initiative 1,2,3 GO! est logée à sa propre enseigne lui permet de mieux camper le rôle original qui est le sien et qui la distingue à la fois des organismes de services et des autres mécanismes de concertation.

C'est le même souci d'efficacité et de structuration qui explique le recours à une coordination professionnelle pour appuyer l'action des leaders et des partenaires du consortium. Ce sont en effet les partenaires du consortium qui doivent assumer la direction politique de la mobilisation communautaire, mais leur action ne pourra être efficace que si leur leadership est relayé au quotidien par une coordination forte. Celle-ci alimente la dynamique de collaboration entre les partenaires, met en valeur les compétences de chacun et les fait déboucher sur des projets concrets, au sein d'un plan d'action dont elle assure la gestion.

### **1,2,3 GO! adopte un fonctionnement inclusif, qui requiert l'engagement individuel des partenaires et met en valeur leurs compétences et leur contribution**

L'objectif d'une Initiative 1,2,3 GO! étant de mobiliser l'ensemble de la communauté, le partenariat qu'elle met en place se veut rassembleur et inclusif, ouvert aux divers courants de pensée et réseaux d'action qui irriguent la communauté. En ce sens, on veillera à ce que les partenaires représentent diverses institutions ou secteurs d'activité de la communauté.

Une fois cette représentativité assurée, les partenaires, même quand ils sont délégués par leur organisation, doivent cependant tous s'engager personnellement à agir pour le bien-être et le développement des tout-petits de leur communauté.

Cette conception du *membership*, fondée sur l'engagement personnel, entraîne un ensemble de conséquences sur le fonctionnement de l'Initiative et sur le type de leadership qu'on y pratique. Ainsi, chaque partenaire est appelé à s'investir directement dans l'action, comme membre du consortium ou des divers comités mis en place pour mettre en œuvre les actions prévues par la planification stratégique. Cette volonté de mettre tout le monde à contribution se répercute sur le style de leadership exercé au sein de l'Initiative, un leadership partagé. Chacun des partenaires étant coresponsable de la réussite des actions, chacun est également appelé à y assumer des responsabilités, par exemple en pilotant un comité, un dossier, un projet ou une activité. Cette formule, qui met en valeur les compétences particulières de chaque partenaire, permet une utilisation optimale de toutes les compétences disponibles au sein de l'Initiative.

En plus de faire de chacun des partenaires un agent direct de changement, son engagement concret et individuel en fait également un agent d'influence. On ne peut pas adhérer aussi intimement à une cause sans que ce souci personnel n'imprègne les décisions que l'on prend ou auxquelles on participe dans son entreprise, son établissement ou son milieu. Devenir partenaire de 1,2,3 GO!, c'est donc nécessairement en devenir le porteur et le promoteur au sein de son milieu et de sa communauté. Et c'est ainsi, par la force conjuguée de ces engagements individuels, que la mobilisation s'étend et que la cause des tout-petits gagne du terrain dans une communauté.

### **1,2,3 GO! soutient l'engagement des parents en veillant particulièrement à les rejoindre, à leur assurer un rôle déterminant et à les accompagner**

Les parents sont les premiers responsables et les premiers acteurs du développement de leur enfant, mais cette responsabilité et ce rôle ne s'arrêtent pas aux quatre murs de la maison. Les parents doivent aussi veiller à ce que leur enfant puisse compter sur des ressources stimulantes et un environnement sain et sécuritaire lorsqu'il évolue hors du giron familial. C'est pourquoi 1,2,3 GO! a placé au cœur même de sa mission le souci de soutenir la participation des parents à la vie de leur communauté et à celle du consortium.

Pour atteindre cet objectif fondamental, 1,2,3 GO! met en œuvre une stratégie de démarchage qui est spécifiquement destinée aux parents et qui leur fournit un appui particulier pour qu'ils exercent une influence déterminante, non seulement sur les actions du consortium mais sur l'ensemble des décisions qui peuvent se répercuter sur leur enfant.

### ***Aller vers le monde***

Chaque Initiative 1,2,3 GO! met en œuvre une stratégie particulière pour aller rencontrer les parents dans leur propre milieu.

Cette stratégie de démarchage fournit l'occasion de rencontrer des parents pour échanger d'égal à égal sur leur situation et trouver des solutions pratiques fondées sur l'entraide et l'engagement commun.

Cette rencontre personnelle avec les parents, dans leur milieu de vie, permet de les informer des ressources existantes et favorise l'utilisation des services qu'elles offrent. Elle contribue à briser leur isolement et favorise la création de liens avec les autres parents du voisinage. Elle renforce leur sentiment d'appartenance à leur milieu, favorise leur participation à la vie de ce milieu, puis leur engagement dans la réalisation et la gouverne des actions qui s'y déroulent. Ce faisant, elle est un premier pas qui fait naître ou alimente chez les parents le sentiment d'avoir la capacité d'influer sur le cours des choses et de le transformer par leur action.

### ***D'égal à égal***

De façon générale, les parents qui viennent de briser leur isolement ou qui en sont encore à l'apprentissage de l'engagement social ne sont pas aussi rompus aux règles de la participation et de la concertation que les leaders de la communauté ou les personnes qui exercent des responsabilités au sein d'établissements ou d'organismes. Or, cette participation des parents est essentielle, notamment pour garantir que les services fournis correspondent bien à leurs besoins et à ceux de leurs enfants. Pour qu'ils soient en mesure d'exercer le rôle déterminant qui leur revient dans la vie des organismes de la communauté, des établissements et de l'Initiative elle-même – c'est-à-dire débattre, décider et agir sur un pied d'égalité avec les autres – les parents font donc l'objet d'un appui particulier.

Cet appui prend la forme d'une stratégie progressive. En misant sur leurs forces et leurs intérêts, et en les accompagnant d'étape en étape, on aide les parents à jouer un rôle de plus en plus stratégique dans les fonctions de planification, de décision, de gestion et de réalisation des actions. Ainsi, les parents sont invités à participer à l'analyse des besoins et aux moyens à mettre en œuvre pour y répondre. Ils sont également encouragés à s'investir dans l'organisation et la réalisation des activités ou la mise en place de services. La structure même de l'Initiative prévoit des mécanismes et des moyens qui, d'une part, soutiennent la participation des parents aux décisions stratégiques et, d'autre part, favorisent la réceptivité des autres partenaires au point de vue des

parents. Le comité de parents, les places réservées aux parents au conseil d'administration, la formation spécifique et un accompagnement particulier sont autant d'exemples de ces mécanismes d'appui.

Toutes ces mesures intensifient la participation des parents à la vie des organismes de leur milieu. Elles contribuent à modifier leurs rapports avec les intervenants et les décideurs et à accroître leur influence sur l'orientation des services et sur les décisions qui ont un impact sur eux et leurs enfants.

### **Sur le terrain – L'équipe réseau de 1,2,3 GO! Saint-Michel: ¡Hola! Salam 'aleikoum! Bonjour!**

#### **Décembre 2001**

Une équipe de chercheurs du projet Comprendre la petite enfance (Université de Montréal – Hôpital Saint-Justine) révèle que plusieurs enfants du territoire de 1,2,3 GO! Saint-Michel se présentent à l'école primaire en accusant un retard important sur le plan de la maturité scolaire. Certains intervenants font immédiatement le lien avec l'isolement social dans lequel se retrouvent plusieurs parents et enfants du quartier, dont 40 % de la population est composée d'immigrants issus de 60 ethnies différentes. Alors que la proportion des enfants allophones fréquentant l'école primaire varie de 53 % à 77 %, les intervenants se disent mal outillés pour rejoindre les parents et les sensibiliser à l'importance d'assurer à leurs enfants la stimulation nécessaire à l'apprentissage scolaire.

#### **Novembre 2002**

Les partenaires de l'Initiative 1,2,3 GO! Saint-Michel décident d'expérimenter un nouveau moyen pour aller rejoindre ces parents d'immigration récente dans leur milieu et les sensibiliser à cette question. Ils inscrivent à leur plan d'action la mise sur pied d'une équipe de démarchées provenant de diverses communautés ethniques et culturelles présentes dans le quartier. L'équipe réseau vise divers objectifs:

- fournir à ces parents qui ont des enfants de moins de 6 ans, dans leur langue, des informations sur leur société d'accueil, sur les services et ressources disponibles, sur l'école et sur les apprentissages nécessaires pour y faciliter l'entrée de leur enfant;
- fournir aux intervenants une ressource qui facilitera la communication avec ces parents;
- favoriser le développement d'un réseau d'entraide entre les parents.

#### **Mars 2004**

Le Centre local d'emploi, un partenaire de 1,2,3 GO! Saint-Michel, fournit le soutien financier nécessaire à la réalisation d'un premier projet pilote de six mois. En août 2004, le projet est prolongé d'un an grâce au soutien de deux nouveaux partenaires, le ministère de l'Immigration et des Communautés

culturelles et la Ville de Montréal. Sept démarcheuses sont recrutées et formées. Elles parlent l'espagnol, l'anglais, l'arabe, l'italien, le berbère, le pular, le créole et le malinké. En 18 mois, elles auront rencontré plus de 300 parents. Tous s'entendent pour affirmer que l'expérience est un succès. Des démarches sont entreprises pour assurer la pérennité du projet et, éventuellement, son déploiement à d'autres quartiers.

### **Sur le terrain – Écoutez!, les parents parlent**

Tous les partenaires de 1,2,3 GO! sont égaux, mais certains sont plus égaux que d'autres... Et compte tenu que l'Initiative existe en bonne partie pour les parents, personne ne se formalise du traitement particulier dont ils sont l'objet. Ainsi, deux postes leur sont réservés au conseil d'administration de 1,2,3 GO! Montréal-Nord et tout projet qui voit le jour à l'Initiative doit compter deux parents parmi les partenaires qui le pilotent. Dans la même logique, la planification stratégique fait toujours l'objet d'une présentation spéciale aux 25 à 30 personnes qui forment le Comité de parents. Ceux-ci peuvent alors la passer au crible, proposer des ajustements et, en fin de compte, y apporter une certaine forme de validation. Par exemple, alors que l'on étudiait la possibilité d'organiser une garderie dans une école du quartier, ce sont les parents qui ont soulevé l'aspect épineux du transport (mère, bébé, poussette, sac à couches...), problème qui risquait de limiter sérieusement l'accès à la nouvelle ressource, donc son utilité. Cette intervention a permis de renverser la perspective, le projet de garderie unique et centralisée se transformant en petits nombres de places dans des garderies situées à proximité des différents milieux de vie.

Usagers réguliers des services fournis par le réseau institutionnel et communautaire, les parents sont finalement les mieux placés pour les évaluer. C'est pourquoi le traitement de faveur réservé aux parents a vite été accepté par les autres partenaires. Ils ont rapidement saisi l'immense avantage d'avoir un accès privilégié à « ces yeux et à ces oreilles », à cette expertise parentale qui apporte souvent un éclairage très pragmatique sur la qualité des services qu'ils fournissent, sur la pertinence, l'utilité ou la faisabilité des activités ou des programmes qu'ils projettent.

### **1,2,3 GO! génère des activités qui renforcent le potentiel des tout-petits, de leurs parents et des intervenants**

Une Initiative 1,2,3 GO! ne s'implante pas dans une communauté pour y fournir des services ou y gérer des ressources, mais pour aider cette communauté à se mobiliser et se donner elle-même des moyens d'action. Certains de ces moyens sont destinés directement aux tout-petits, d'autres sont conçus pour soutenir leurs parents ou encore les intervenants qui travaillent avec eux. Plusieurs de ces moyens ont également un effet sur l'amélioration du milieu de vie et de l'environnement quotidien des familles.

1,2,3 GO!, qu'est-ce que ça fait? En fin de compte, la réponse la plus claire et la plus simple à cette question est de fournir quelques exemples précis du résultat de cette action, sur le terrain, dans des communautés qui se sont engagées dans cette stratégie de mobilisation.

### **Sur le terrain – Le pouvoir de la non-violence**

Les programmes de promotion des conduites pacifiques sont déjà bien connus dans les maternelles et les écoles primaires du Québec. Mais le personnel et les éducatrices du CPE Pierrot la lune pouvaient constater tous les jours que l'agressivité et la violence n'attendent pas le nombre des années pour se manifester. Sensibilisée à ce problème, l'Initiative 1,2,3 GO! Longueuil-Ouest décide donc de se joindre à Pierrot la lune pour concevoir une réponse qui prendra la forme d'un projet de prévention de la violence chez les enfants.

Le programme KidPower de la Fondation Pleins Pouvoirs est retenu et adapté à la réalité des enfants de 4 et 5 ans. Ses activités sont conçues pour que les enfants développent des habiletés d'autoprotection face à la violence psychologique et physique. Le programme, qui repose sur le sens de l'initiative et sur une philosophie dénuée de toute peur, répond aux Principes de base d'un programme efficace pour assurer le développement optimal des tout-petits du Laboratoire d'étude du nourrisson de l'UQAM.

D'autres partenaires se joignent au comité pour soutenir et concrétiser le projet. Avec ce bon outil en main, mais sans soutien financier pour le mettre au travail, l'Initiative 1,2,3 GO! Longueuil-Ouest choisit de faire les premiers pas. Elle investit à même son budget les 2000\$ nécessaires à la réalisation d'un projet pilote au CPE Pierrot la lune, qui, de son côté, absorbe également certaines dépenses. À l'hiver 2003, 26 adultes assistent à une conférence sur le programme «Pouvoir aux tout-petits!», 22 parents et 16 enfants participent à un atelier conjoint donné par une animatrice professionnelle de la Fondation Pleins Pouvoirs, et 16 éducatrices reçoivent la formation qui leur permettra de poursuivre les activités de réinvestissement du programme au CPE.

L'exercice se révèle un succès et les appuis financiers suivent: 34440\$ sont investis dans le cadre de la stratégie nationale pour la prévention du crime (Sécurité publique et Protection civile Canada et ministère de la Sécurité publique du Québec); 50000\$ proviennent des projets visant le développement des compétences parentales (ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille). Le programme peut alors être déployé dans d'autres CPE et bénéficier à d'autres enfants.

2004-2005: le programme est offert dans 10 CPE de l'arrondissement du Vieux-Longueuil et rejoint au moins 300 enfants, 85 parents et 40 éducatrices des CPE. Les autres CPE de l'arrondissement et des environs se montrent intéressés.

Tout porte à croire que le programme pourrait devenir une activité permanente qui touchera tous les tout-petits de 4 et 5 ans qui fréquentent un CPE. Dans cette perspective, les partenaires qui soutiennent présentement

le projet ont déjà obtenu un appui financier de 50 000 \$ de la Conférence régionale des élus. Ils travaillent en outre à trouver un commanditaire qui assurerait un financement stable, et un organisme (le Regroupement des CPE de la Montérégie semble tout désigné...) qui en assumerait la responsabilité. Et déjà, il y en a pour se demander pourquoi on ne mettrait pas en branle un programme similaire pour les tout-petits de 2 et 3 ans...

## Sur le terrain – ALI, le «b-a ba» du développement du langage

En 1996, un groupe de partenaires réunis autour de 1,2,3 GO! Saint-Rémi constate que la problématique du langage et du développement cognitif des tout-petits ressort comme un besoin marquant de leur communauté. À la même époque, le Hincks-Delcrest Institute étudie la possibilité de créer, à travers le Canada, des sites de recherche sur cette problématique. Les partenaires de l'Initiative 1,2,3 GO! Saint-Rémi décident donc de saisir l'occasion en préparant un projet et en développant un partenariat avec l'équipe du Laboratoire d'étude du nourrisson de l'UQAM (Gérard Malcuit, Andrée Pomerleau, Renée Séguin), qui se chargera de bâtir un programme et d'évaluer les résultats. En septembre 1997, le projet est accepté et reçoit un financement de 500 000 \$ sur cinq ans. C'est l'acte de naissance du Programme d'activités de lecture interactive (ALI), qui a rejoint depuis des centaines de tout-petits de Saint-Rémi et de l'ensemble des CPE de la Montérégie, où il est maintenant implanté.

Le programme ALI vise à favoriser le développement cognitif, langagier et socio-affectif des enfants de 0 à 5 ans et à les préparer aux apprentissages scolaires. Les activités peuvent être menées par les parents, les éducatrices en milieu de garde ou d'autres intervenants œuvrant auprès des enfants. Il existe en fait trois programmes ALI, qui suivent les niveaux de développement des enfants et s'ajustent à leurs progrès.

- ALI-Bébé, conçu pour le nourrisson de 0 à 15 mois, propose des activités de stimulation qui visent à développer les habiletés d'attention, d'exploration, de communication et de langage. Il favorise aussi la mise en place d'une routine incluant beaucoup de stimulations vocales et de contacts physiques chaleureux entre l'adulte et l'enfant.
- ALI-Bambin prend le relais pour l'enfant de 15 à 36 mois. Il se concentre sur l'augmentation du répertoire de mots compris et émis ainsi que sur la maîtrise de la communication verbale et les habiletés cognitives générales.
- Ali-Explorateur veut quant à lui aider l'enfant de 3 à 5 ans à mettre en contexte les mots qu'il connaît et à apprendre de nouveaux concepts.

Dans le cadre d'une thèse de doctorat\*, Martine Verreault a évalué l'impact de ces programmes sur le développement cognitif et langagier des enfants. Ce développement a été évalué au moment où les enfants allaient entreprendre le programme et après 6 mois de participation.

- Après six mois de participation aux programmes ALI-Bébé et ALI-Bambin, l'étude montre une augmentation significative des scores de développement cognitif et langagier des enfants. Pour les enfants de 0 à 15 mois,

ces effets positifs se manifestent sur le plan des habiletés non verbales; pour les enfants de 15 à 36 mois, sur le plan du langage expressif et des habiletés non-verbales.

- Une telle augmentation n'a pas été observée dans le cas des enfants ayant participé au programme ALI-Explorateur (de 3 à 5 ans). À la suite de ces résultats, les auteurs ont apporté des changements majeurs au programme ALI-Explorateur.
- La grandeur des gains est sensiblement la même pour les enfants qui ont participé au programme à la maison (avec leur parent), en milieu de garde (avec une éducatrice) ou dans les deux milieux.

«Tenant compte que les développements cognitif et langagier des enfants de différents milieux peuvent se distinguer dès l'âge de 18 mois (Lacroix et al., 2002) et que la qualité des modes de stimulation utilisés par les adultes présents dans leur vie expliquent, en partie, ces disparités, nos résultats sont opportuns. Il ne faudrait pas attendre avant d'implanter de tels programmes. Des interventions de type ALI peuvent contribuer à diminuer les différences individuelles et favoriser un développement optimal des enfants» (p. 121).

---

\* Ces informations sont tirées, souvent textuellement, de la thèse de doctorat en psychologie de Martine Verreault, *Programmes d'activités de lecture interactive et développement cognitif de jeunes enfants: mesures d'impact et comparaison d'échelles d'évaluation (Bayley et Stanford-Binet)*, UQAM, mars 2005.

## **Sur le terrain – Les intervenants, un groupe à ne surtout pas négliger**

Une Initiative 1,2,3 GO! ne se limite pas à renforcer le potentiel des tout-petits et des parents. Elle cherche aussi à offrir aux intervenants qui travaillent auprès d'eux différentes formes d'appui, qui leur permettront, à eux aussi, d'optimiser leur potentiel.

Le fait même de pouvoir se concerter au sein d'un consortium voué exclusivement au développement des tout-petits représente déjà en soi une importante mesure de soutien pour les intervenants. En outre, certaines Initiatives organisent chaque année à leur intention des formations ou des journées de ressourcement ou de réflexion au cours desquelles ils peuvent creuser un aspect ou l'autre d'une problématique ou de la stratégie de mobilisation. L'Initiative 1,2,3 GO! Laval-Marigot, par exemple, a offert à l'ensemble des intervenants du réseau lavallois des formations sur le partenariat, alors que 1,2,3 GO! Saint-Michel sensibilise les intervenants de son quartier aux particularités des communautés culturelles et à leur parcours migratoire. Un projet mené à bien par les partenaires du consortium 1,2,3 GO! Laval-Marigot illustre bien comment cet appui aux intervenants peut faire la différence.

L'Initiative 1,2,3 GO! Laval-Marigot est établie dans une communauté qui se caractérise par une forte proportion de ménages à faibles revenus. Près de 50 % des 1735 jeunes Lavallois de 0 à 6 ans dont le ou les parents

reçoivent des prestations de l'assistance emploi ou de la sécurité du revenu vivent sur le territoire de l'Initiative. C'est une communauté confrontée à des taux de toxicomanie, de suicide, de négligence d'enfants, de naissances prématurées et de monoparentalité supérieurs à la moyenne de Laval.

Ce sont ces constats qui ont incité l'Initiative à proposer à l'ensemble des intervenants du territoire d'acquiescer une meilleure compréhension du grave problème social que représente la négligence envers les tout-petits. En novembre 2003, 80 d'entre eux ont participé à un forum organisé par l'Initiative sur cette question. Ils provenaient des différents réseaux institutionnels et communautaires, travaillant directement ou indirectement auprès des familles. En plus d'aborder les résistances, malaises et préjugés face à la négligence, ces intervenants ont eu l'opportunité d'entrer en contact, de partager leurs soucis et, surtout, de décider d'agir collectivement pour prévenir la victimisation des enfants.

La première étape de cette action conjointe, au printemps 2004, a consisté à documenter la problématique de la négligence en s'associant au développement du système CRABE. Outillés ainsi de données précises sur le phénomène de la négligence dans leur communauté, les intervenants seront maintenant en mesure d'établir un plan d'action commun pour réduire les facteurs de risque et bonifier les facteurs propices à une meilleure protection des familles contre les situations de négligence.

**Le système CRABE** – Cartographie des risques, des abus et des besoins des enfants – a été développé en partenariat par les départements de géographie et de psychologie de l'UQAM, le Centre 1,2,3 GO! et Boscoville 2000. C'est un outil flexible et convivial qui fournit à une communauté des données fiables sur l'environnement familial, social, économique et physique dans lequel grandissent ses tout-petits.

L'Initiative 1,2,3 GO! Limoilou, également associée au développement du système CRABE, a pu ainsi répertorier l'ensemble des ressources et des interventions auxquelles les tout-petits de son territoire pouvaient avoir accès. En mettant ces informations à la disposition de tous les intervenants, l'Initiative souhaite susciter leur concertation et créer ainsi des passerelles entre tous les acteurs qui fournissent des services aux tout-petits et à leurs parents.

### **1,2,3 GO! contribue à améliorer le milieu de vie et l'environnement des tout-petits et des familles, les ressources et l'organisation des services qui leur sont destinés**

Les tout-petits, comme les plantes, ont besoin d'un bon terreau pour pousser et s'épanouir. La sécurité de l'environnement physique ou l'accès à des services et des ressources qui assureront le bien-être des tout-petits ou stimuleront leur développement représentent donc un

axe majeur d'action pour les partenaires d'une Initiative 1,2,3 GO! Selon les milieux et les besoins, ce souci de l'environnement sécuritaire, stimulant et chaleureux s'exprime de différentes façons.

### Sur le terrain – Des ressources à exploiter

**L'accès à des transports collectifs adaptés aux besoins des parents ayant des enfants en bas âge** représente depuis longtemps un souci majeur pour les familles de Saint-Michel, Longueuil-Ouest ou Montréal-Nord. L'Initiative 1,2,3 GO! Longueuil-Ouest s'est souciée de la question dès son premier plan d'action, en 1996. L'objectif était de faciliter le déplacement des familles vers les services dont elles avaient besoin, plusieurs d'entre elles ne possédant pas d'automobile et le Réseau de transport de Longueuil n'acceptant pas que les poussettes restent ouvertes à bord de ses autobus. Le projet intéressait plusieurs organismes, mais aucun ne se sentait les reins assez solides pour en prendre le leadership. Une stratégie à deux volets s'est alors déployée.

D'un côté, on a exploré la faisabilité d'un transport communautaire. Grâce à une subvention de la Table petite enfance de l'arrondissement du Vieux-Longueuil, un minibus adapté aux familles avec jeunes enfants a été en opération pendant huit mois, desservant sept organismes et 1045 usagers. Le projet pilote a été jugé concluant par Centraide du Grand Montréal, qui a décidé d'investir dans sa poursuite. Malheureusement, l'entrepreneur qui devait fournir le service a vendu son permis, et le projet a été mis sur la glace en attendant qu'un organisme du milieu accepte de le reprendre à son compte et d'en assurer la gestion.

Par ailleurs, après une intervention remarquée d'un groupe de parents au conseil d'administration du réseau de transport local, le dossier des « mamans avec tout-petits et poussettes » est apparu sur l'écran radar des décideurs. Des expériences étrangères ont été analysées et le RTL étudie maintenant des mesures concrètes pour permettre l'accès des poussettes à bord de ses véhicules. D'autre part, l'Initiative 1,2,3 GO!, invitée à participer au chantier « transport » du Plan de développement social et communautaire de Longueuil, a pu promouvoir le besoin des parents. Avec un succès certain, il faut le noter, puisque le développement du transport communautaire y a été inscrit comme un axe d'intervention et est ainsi devenu un enjeu collectif.

Cela fait presque cinq ans que les parents de Longueuil attendent l'autobus, mais tout porte à croire que celui-ci est au coin de la rue et qu'ils pourront bientôt y monter... avec leurs bébés et leurs poussettes.

**L'aménagement de parcs sécuritaires et adaptés aux besoins des tout-petits** est l'un des premiers chantiers auquel les partenaires de 1,2,3 GO! Rivière-des-Prairies ont décidé de s'attaquer. Dans un premier temps, un comité, formé de la directrice d'un CPE, d'un policier du quartier, d'un employé de la Ville de Montréal et de la coordonnatrice, a d'abord « documenté » la question en visitant chacun des 26 parcs que compte le territoire de l'Initiative. Partout, le même constat : des parcs non aménagés et non équipés pour répondre aux besoins des tout-petits, à la sécurité défaillante ou à la

propreté douteuse. Le comité a alors rédigé un rapport rigoureux, photos et recommandations précises à l'appui, qui a été endossé par l'ensemble des partenaires et remis aux autorités de l'arrondissement. Le rapport a été bien reçu par l'arrondissement, qui a salué le sérieux de la démarche. Des mesures concrètes sont maintenant à l'étude. L'une d'entre elles, notamment, consisterait à aménager un nouveau parc dans un secteur qui n'en contient aucun malgré le fait qu'on y retrouve six centres de la petite enfance.

On sait qu'une Initiative 1,2,3 GO! n'est pas là pour gérer des ressources. Mais on sait également que rien ne lui interdit d'agir comme *foyer d'accueil des ressources sans abri et des services itinérants*. Depuis son ouverture, le local de l'Initiative 1,2,3 GO! Montréal-Nord est ainsi devenu le pied-à-terre de plusieurs partenaires qui n'avaient pas de point de services sur le territoire. Ainsi, deux jours par semaine, une nutritionniste du CLSC vient y rencontrer les jeunes femmes enceintes du quartier. Une infirmière y anime l'entraide post-natale un après-midi par semaine. Leurs collègues du CLSC et du centre jeunesse y organisent des sessions de stimulation précoce deux fois par année. Ces visites leur permettent non seulement de croiser des intervenants d'autres organismes qui y ont leurs habitudes, comme les Fourchettes de l'espoir, partenaire responsable de la sécurité alimentaire, mais aussi, sur une base informelle et dans un milieu convivial, des parents qui participent à l'une des activités régulières du Comité de parents ou qui viennent y conduire leur tout-petit. Car le CPE Les petits travailleurs et le Service de garde Melon d'eau gèrent des installations dans les locaux qui abritent 1,2,3 GO! Montréal-Nord, ce qui permet à chaque adulte qui fréquente les lieux de ne jamais oublier que ce sont les tout-petits qui, littéralement, sont au cœur d'une Initiative 1,2,3 GO!

**La sécurité alimentaire** des familles a toujours été un souci de 1,2,3 GO! Montréal-Nord, qui s'est depuis longtemps dotée d'un comité d'action sur la question. Parmi les activités: des journées de cuisine collective; une rencontre hebdomadaire de mamans qui préparent ensemble des purées pour leurs bébés (deux activités maintenant gérées par les Fourchettes de l'espoir et soutenues par la Fondation Dufresne et Gauthier); la mise sur pied de quatre groupes d'achats collectifs, rassemblant plus de 65 personnes.

**Savoir que les services et les ressources existent** constitue évidemment un préalable à leur utilisation.

- À Saint-Michel, *Trottinette*, publiée quatre fois l'an, informe les organismes du milieu de leurs activités respectives.
- Dans le milieu rural de Sainte-Martine – Saint-Urbain Premier, l'Initiative 1,2,3 GO! coordonne la publication d'un bulletin mensuel d'information à l'intention des parents de tout-petits. Rédigé par des collaborateurs locaux, mis en pages par une maman du village, *INFO 1,2,3 GO!* fournit des informations sur les ressources et les activités familiales de divertissement aux 250 foyers qui le reçoivent. Les chroniques du pharmacien, de l'orthophoniste ou de l'hygiéniste dentaire de la communauté y côtoient des articles d'information ou d'opinion, dont certains sont rédigés avec la collaboration de parents du voisinage.

- Situation similaire à Longueuil-Ouest, où le *Journal 1,2,3 GO!*, produit par l'Initiative et entièrement commandité par le milieu, rejoint régulièrement 600 familles de la communauté depuis 1998. Il les tient informées des activités, des programmes et des services qui favorisent le bien-être et le développement de leurs tout-petits. L'Initiative publie également un mini-bottin des ressources, devenu une... mini-bible pour les intervenants des milieux communautaires et institutionnels de la communauté. Enfin, l'Initiative a participé à la production d'une carte des ressources pour la petite enfance de l'arrondissement du Vieux-Longueuil.

### **Sur le terrain – Servir d'incubateur, puis transplanter le projet dans la communauté**

1,2,3 GO! n'est pas là pour gérer des ressources mais pour en faciliter la naissance et en assurer l'implantation permanente au sein de sa communauté. Depuis ses tout débuts, en novembre 1996, l'Initiative 1,2,3 GO! Longueuil-Ouest a servi d'incubateur à des ressources qui, une fois bien développées, ont été adoptées par un organisme de la communauté. Trois exemples de cette approche et de ses résultats: le service de garde à temps partiel Cœur Soleil, la ludothèque Jouets au cœur de Longueuil, le programme d'éveil à la lecture Accueil Naissance.

#### **Pour jouer sans se ruiner**

La mise sur pied d'une ludothèque, ressource où les parents peuvent emprunter des jouets et des jeux éducatifs attrayants et stimulants, était aussi l'un des besoins prioritaires auxquels voulait répondre le premier plan d'action de l'Initiative 1,2,3 GO! Longueuil-Ouest. Grâce à l'engagement de Longueuil Ville en santé, de l'armée canadienne, des écoles et des pompiers, la ludothèque Jouets au cœur de Longueuil a pu s'incorporer et ouvrir ses portes en février 2000. Plus de 90 % des jeux et des jouets ont été donnés par le milieu. Devenue une ressource autonome, fréquentée par plus de 125 familles membres et soutenue par des entreprises privées de la communauté, la ludothèque vise maintenant à étendre son service de prêt de jeux aux enfants de 6 à 12 ans. L'Initiative 1,2,3 GO!, agissant maintenant à titre de partenaire, continue de soutenir son action.

#### **Accueil Naissance**

C'est une activité de stimulation et d'éveil à la lecture coordonnée jusqu'à tout récemment par 1,2,3 GO! comme l'un des volets du programme De A à Z on s'aide, un projet global de stimulation mis en œuvre par des partenaires des secteurs de l'éducation et de la santé. Au cours de la première année suivant la naissance d'un bébé, des mères bénévoles visitent à trois occasions les mères de jeunes enfants afin de leur fournir un outil (avec son mode d'emploi) qui leur permettra de stimuler le développement de leur enfant. Récemment, la responsabilité de cette activité, incluant le cahier *De la naissance à l'école* qui l'accompagne, a été transférée aux infirmières

du Centre de santé et de services sociaux. On a ainsi fait d'une pierre trois coups: la panoplie d'intervention des infirmières auprès des mères de jeunes enfants s'est enrichie d'un outil; les chances de pérennité de l'activité se sont accrues; l'activité pourra désormais profiter à un plus grand nombre de mères que la quarantaine de celles qui, jusqu'à maintenant, pouvaient en bénéficier annuellement.

### **Une première au Québec**

La centaine de parents et la vingtaine d'intervenants dont on avait sondé les besoins avant le lancement de 1,2,3 GO! avaient été clairs: l'une des priorités les plus criantes était de mettre sur pied une ressource de répit où ils pourraient laisser leur enfant en sécurité pour quelques heures. Cœur Soleil voit donc le jour dans un sous-sol, équipé pour y recevoir quotidiennement 20 tout-petits. En mai 1998, comme prévu, Cœur Soleil devient une ressource autonome, incorporée et gérée par les parents. Un an plus tard, son membership est de 175 familles et elle enregistre en moyenne 430 séjours d'enfants par mois. De toute évidence, les parents avaient vu juste: le quartier a besoin d'une ressource de garde à temps partiel et sur appel. Afin de réduire les coûts d'accès aux services et d'assurer la pérennité de la ressource, on propose à différents CPE d'intégrer ce service à ceux qu'ils fournissent déjà. Le CPE Pierrot la lune accepte de relever le défi et, pour la première fois au Québec, le ministère de la Famille et de l'Enfance accorde un permis de garde à temps partiel et sur appel. Cœur Soleil, rebaptisé Colombine, est maintenant une installation permanente du CPE Pierrot la lune. Financée par le ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, elle offre une quarantaine de places à temps partiel par semaine et sept places sur appel chaque jour.

## **1,2,3 GO! rend les citoyens et les décideurs plus sensibles à la réalité et aux besoins des tout-petits et de leurs parents, plus soucieux d'agir en leur faveur**

S'il est vrai que ce ne sont pas les intentions qui comptent, mais les gestes, il est également vrai que les gestes suivent toujours un mobile assez puissant pour les provoquer. C'est toujours ainsi que tout commence: une communauté ne passe à l'action organisée et soutenue que si la cause pour laquelle elle se mobilise s'est incrustée comme une priorité dans le cœur et l'esprit de ses leaders et de ses membres.

C'est pourquoi 1,2,3 GO! accorde une place aussi importante aux activités d'information, de sensibilisation et de promotion. Le résultat? Des élus qui intègrent la réalité et le point de vue des tout-petits et des parents dans leurs politiques, leurs plans d'action et leurs investissements, des gestionnaires qui planifient les programmes et les services pour qu'ils répondent de manière optimale aux besoins des familles avec de jeunes enfants.

## Sur le terrain – Quand les tout-petits font leur lobby

Les fêtes populaires sont un moyen inestimable pour sensibiliser la communauté à la réalité et aux besoins des tout-petits et de leurs parents. Certaines Initiatives profitent donc de la Fête de Noël, de l'Halloween ou encore de la Journée internationale des enfants pour intervenir sur la place publique. D'autres organisent une fête de la famille. C'est le cas, par exemple, de l'Initiative de Sainte-Martine – Saint-Urbain Premier, située à l'extérieur du territoire de Centraide du Grand Montréal et ne pouvant, pour cette raison, profiter de son soutien financier. C'est donc avec leurs propres moyens et l'appui des organismes et des commerces locaux que les partenaires de l'Initiative ont organisé, en 2003, la première Fête de la famille à être tenue dans cette communauté. La présence de 300 enfants et parents a clairement indiqué que l'idée était bonne, incitant les partenaires à récidiver en organisant par la suite plusieurs événements du même genre, qui marquent l'importance qu'accorde la communauté à la famille et à ses tout-petits. Un même esprit prévaut du côté de Québec, où l'Initiative 1,2,3 GO! Limoilou a multiplié les actions de sensibilisation, que ce soit à l'occasion d'une fête de quartier, à laquelle tous les citoyens ont été conviés, ou lors d'une conférence publique où les décideurs ont pu réfléchir ensemble à la mobilisation en faveur des tout-petits.

L'importance de reconnaître les efforts du milieu a incité 1,2,3 GO! Rivière-des-Prairies à concevoir un programme d'« accréditation » qui soulignera de manière tangible les réalisations des commerçants du quartier qui auront aménagé leurs locaux et leurs installations pour les adapter aux besoins des familles avec des tout-petits.

À la suite de représentations de 1,2,3 GO! Rivière-des-Prairies, la bibliothèque municipale a modifié sa plage horaire de l'avant-midi afin de favoriser l'accès des CPE et des parents de tout-petits à ses services. En outre, sa programmation régulière s'est enrichie d'activités réservées aux tout-petits, comme l'heure du conte et les ateliers interactifs de lecture. Une intervention du même type, menée par l'Initiative 1,2,3 GO! Sainte-Martine – Saint-Urbain Premier, a donné des résultats similaires, la bibliothèque de l'endroit organisant maintenant une série d'activités à l'intention de ses tout jeunes usagers.

Par l'entremise de la représentante de 1,2,3 GO! Montréal-Nord, les tout-petits ont voix au chapitre au conseil d'administration du Centre de santé et de services sociaux de Montréal-Nord et à celui de la Chambre de commerce et de l'industrie de Montréal-Nord.

Répondant à l'appel de l'Initiative 1,2,3 GO! Sainte-Martine – Saint-Urbain Premier, des organismes de Châteauguay ont entrepris de venir fournir leurs services sur place. Les tout-petits du village peuvent maintenant bénéficier d'ateliers de stimulation et leurs parents, participer à des cuisines collectives.

La Ville de Longueuil a invité l'Initiative de Longueuil-Ouest à siéger au comité d'orientation chargé d'établir la politique familiale de la municipalité. Ce geste, en plus d'indiquer que l'Initiative est maintenant considérée comme un interlocuteur habilité à défendre les intérêts des tout-petits de

la communauté, témoigne surtout que le souci des tout-petits et de leurs parents est maintenant ancré dans l'esprit des décideurs. Et bien ancré, comme le démontre la politique familiale nouvellement adoptée, qui comporte plusieurs mesures tenant compte de la réalité particulière des tout-petits et de leurs parents. L'Initiative a également été appelée par la Ville à participer à la préparation du Plan d'action sur le développement social et communautaire.

### **1,2,3 GO! amène les acteurs mêmes de la communauté à investir des ressources humaines et financières au profit des tout-petits et de leurs parents**

Les partenaires qui se mobilisent et se concertent au sein d'une Initiative 1,2,3 GO! joignent un ensemble de connaissances et de compétences qui, en se complétant et en se focalisant sur un même objectif, atteignent une portée qui dépasse largement ce qu'aurait pu produire l'effort individuel de chacun. Ce qui est vrai des compétences l'est tout autant des ressources matérielles et financières.

Que ce soit par la position qu'ils occupent au sein d'établissements ou d'organismes de la communauté ou par l'influence qu'ils y exercent, les partenaires de 1,2,3 GO! ont souvent la possibilité d'orienter l'utilisation des ressources ou des budgets. La stratégie d'action qu'ils planifient et mettent en œuvre ensemble au sein de 1,2,3 GO! leur offre précisément l'occasion de canaliser ces divers investissements dans des activités, des services ou des ressources qui répondent à la fois aux besoins des tout-petits et aux priorités particulières des partenaires.

Mais les répercussions du soutien financier accordé à une Initiative ne s'arrêtent pas là. En fait, l'investissement financier consenti dans le lancement d'une Initiative puis, par la suite, dans ses dépenses de fonctionnement, agit comme déclencheur d'une cascade d'effets qui, d'une façon ou d'une autre, représentent tous un « rendement direct » sur l'investissement initial.

La mobilisation des acteurs au sein d'une stratégie commune assure une utilisation plus efficace des services et des ressources existantes et en optimise l'impact.

La mise en commun des ressources financières et matérielles, rendue possible par ce rapprochement, engendre de nouvelles activités et de nouveaux services, provoquant l'apparition de nouvelles ressources dans la communauté.

Assurés d'un soutien financier de base, la responsable de la coordination et les partenaires peuvent consacrer plus d'énergie à susciter d'autres investissements, au sein de leur communauté comme à l'extérieur.

À leur tour, ces investissements enclenchent une nouvelle cascade d'effets.

### Sur le terrain – Des investissements qui génèrent des investissements qui génèrent des investissements

L'investissement de Centraide du Grand Montréal et de ses partenaires dans l'implantation et le fonctionnement des Initiatives 1,2,3 GO! situées sur le territoire de ce Centraide représente leur principale source de financement. Dès le début, toutefois, cet investissement a toujours été utilisé comme tremplin à l'obtention d'autres sources de soutien financier, parmi les acteurs de la communauté comme à l'extérieur de leurs rangs.

Ainsi, pour les quatre Initiatives en activité depuis le début de 1,2,3 GO!, ces sources de financement générées par les partenaires eux-mêmes représentent une moyenne générale de 30 % des revenus, certaines Initiatives ayant même réussi à combler près de 40 % de leur budget par des investissements d'autres acteurs que Centraide du Grand Montréal.

<i>1996 – 2005</i>	<i>Revenus globaux</i>	<i>Investissement de Centraide du Grand Montréal</i>	<i>Investissement généré par les Initiatives</i>
Laval-Marigot	936 154 \$	790 000 \$	146 154 \$
Longueuil Ouest	1 424 274 \$	870 833 \$	553 441 \$
Montréal-Nord	1 316 842 \$	810 000 \$	506 842 \$
Saint-Michel	1 009 210 \$	824 990 \$	184 220 \$
Total	4 686 480 \$	3 295 823 \$	1 390 657 \$

Certains de ces investissements proviennent du secteur public (ministères, agences de développement des réseaux locaux, centres de santé et de services sociaux, municipalités, commissions scolaires, etc.), d'autres sont le fait du secteur privé (fondations privées, institutions financières, dons de commerçants, de professionnels ou de citoyens), alors que certains ont été générés par les activités mêmes des Initiatives.

Il est également important de noter que les montants mentionnés ne couvrent que les investissements financiers directs. Les contributions des partenaires en ressources humaines et matérielles, octroyées aux Initiatives pour soutenir les services fournis par des organismes du milieu, ne sont pas

comptabilisées dans ces montants. Par exemple, ces montants n'incluent pas la contribution de la Ville de Longueuil qui, depuis sept ans, défraie les coûts d'impression et de distribution du journal et du bottin de ressources publiés par 1,2,3 GO! Longueuil Ouest. N'y figure pas non plus le loyer du local occupé par 1,2,3 GO! Laval – Marigot, fourni gratuitement par la Ville de Laval, ou celui de la ressource « Milieu ouvert » de Saint-Michel, mis à sa disposition sans frais par l'Office municipal d'habitation de Montréal. De telles pratiques ont pourtant cours dans toutes les Initiatives et représentent un apport significatif, même s'il n'est pas quantifié, de chaque communauté à la mobilisation de ses forces autour des tout-petits et de leurs parents.

---

Source: Bilan des Initiatives 1,2,3 GO! 1996-2005, Sources de revenus. Actions générées. Partenariats. Mars 2005.

### **P.S. Le Centre 1,2,3 GO! renforce la rigueur de la démarche de mobilisation par la formation, les outils, l'accompagnement, le suivi et l'évaluation**

La stratégie d'action en faveur des tout-petits et des parents d'un voisinage aura de meilleures chances d'aboutir à des réalisations concrètes si les leaders et les membres d'une communauté, d'un côté, s'approprient et maintiennent le sens de la démarche de mobilisation qui leur est proposée et, de l'autre, interviennent dans un cadre qui renforce la rigueur et l'efficacité de cette démarche.

Le rôle du Centre 1,2,3 GO! est précisément de conjuguer les connaissances produites par la recherche aux connaissances issues des 10 ans d'expérience des Initiatives pour appuyer l'action des partenaires des consortiums locaux. Le Centre le fait d'abord en aidant les leaders et les partenaires à bien saisir le sens et les fondements de l'approche de mobilisation qui est au cœur de 1,2,3 GO!, puis à ne jamais perdre de vue cette finalité une fois qu'ils se sont engagés dans l'action. Le Centre veille ensuite à leur fournir le soutien, l'accompagnement et les outils qui les aideront à atteindre leurs objectifs d'action.

Concrètement, le noyau initial de leaders et tout nouveau partenaire qui se joint à l'Initiative se voient offrir une formation aux fondements de 1,2,3 GO! ainsi qu'à un ensemble d'aspects reliés à leur engagement. Par la suite, les responsables de chaque Initiative et le Centre 1,2,3 GO! établissent conjointement un plan annuel d'accompagnement et de suivi adapté à la situation et aux besoins de l'Initiative. On y prévoit les activités de formation ou toute autre intervention dont l'Initiative a besoin pour consolider son fonctionnement ou approfondir son action. Les Initiatives peuvent de plus faire appel à l'expertise et au conseil du Centre pour trouver réponse à un besoin particulier:

diagnostic organisationnel, préparation de la planification stratégique, accompagnement dans un moment de crise ou lors d'une réorganisation, soutien à l'appropriation de certains outils, etc. En fournissant rapidement à l'Initiative un point de vue ou une expertise qui n'est pas toujours disponible dans le milieu, ce soutien ponctuel, souple et adapté aux circonstances permet d'aplanir des difficultés qui, autrement, risqueraient de s'aggraver et d'entraver le fonctionnement du consortium ou la démarche de mobilisation.

### **Faire le point, avec rigueur**

Tous les trois ans, chaque Initiative fait l'objet d'une évaluation exhaustive et rigoureuse menée par le Comité de suivi et de relation avec les voisinages. Ce comité conjoint Centraide du Grand Montréal – Centre 1,2,3 GO! assure l'harmonisation des analyses et des recommandations lors du processus d'allocation des ressources financières aux Initiatives par Centraide du Grand Montréal. Il permet à l'ensemble des partenaires concernés (l'Initiative, le Centre, le bailleur de fonds) de s'assurer que l'Initiative respecte un ensemble de critères nécessaires à l'accomplissement de sa mission. Notamment:

- ◆ l'Initiative est bien organisée et bien gérée;
- ◆ elle repose sur un partenariat représentatif;
- ◆ elle favorise l'engagement et la participation des parents et des partenaires ainsi que le leadership partagé;
- ◆ elle a développé chez les partenaires une vision commune et globale;
- ◆ cette vision est actualisée dans un plan d'action qui repose sur une solide analyse des besoins de la communauté et qui s'articule autour des trois axes d'action;
- ◆ elle jouit d'une bonne crédibilité dans sa communauté;
- ◆ elle y exerce une certaine influence sur les décideurs en faveur des tout-petits et de leurs parents; etc.

### **Sur le terrain – Des outils pour la mobilisation local**

Le Centre 1, 2 3 GO! a produit un ensemble de modules de formation et d'outils à l'intention des membres des consortiums locaux (ou de tout autre groupe intéressé par ces questions).

*Fondements de 1,2,3 GO!* constitue le module de formation de base, offert à tout partenaire qui joint les rangs d'une Initiative. Il permet de s'approprier l'histoire, la vision et la mission de 1,2,3 GO!, de comprendre son cadre d'action, de repérer les principaux acteurs qu'il veut rejoindre, de se familiariser avec les stratégies de base à une mobilisation et une action efficaces.

*Dynamique d'implantation d'une Initiative 1,2,3 GO!* est un deuxième module de formation proposé aux partenaires. Il est centré sur les différentes étapes que doit franchir une Initiative pour s'implanter avec succès dans une communauté et sur les différentes facettes du partenariat à bâtir.

*Rôles et responsabilités des composantes clés d'une Initiative 1,2,3 GO!* aide les membres d'un consortium à bien saisir le rôle des principaux acteurs ou instances qu'il regroupe (noyau de leaders, parents, coordination, conseil d'administration, etc.) et les relations entre le consortium et le Centre 1,2,3 GO! ainsi qu'avec les bailleurs de fonds.

*La mobilisation: moteur de l'action* (en cours de révision) analyse la notion de mobilisation et les conditions propices à sa mise en œuvre. La place que doivent y occuper les leaders de la communauté, les parents et l'ensemble des citoyens y est abordée.

*Faire face aux conflits* fournit des outils conceptuels et pratiques pour comprendre les situations conflictuelles qui peuvent surgir dans une organisation ou une équipe, les gérer et les résoudre par la négociation.

*Travailler en équipe dans un contexte de mobilisation* cerne les ingrédients essentiels d'un travail d'équipe fructueux en insistant particulièrement sur la mise en valeur de toutes les connaissances et compétences disponibles.

*Gestion des changements* aborde les ambiguïtés du changement, les risques qui y sont souvent associés, les résistances qu'il provoque parfois. Il aide les partenaires à cerner leurs propres attitudes face au changement, à mesurer leur capacité de devenir des agents de changement.

*Communiquer et animer efficacement* (en cours de révision) permet de développer des habiletés de communication au sein d'une équipe. Ce module offre des outils concrets de réflexion pour cerner et analyser son style personnel de communication. Il propose des moyens simples pour animer de manière stimulante une assemblée générale ou une réunion de conseil d'administration ou de comité, en plus d'engager une réflexion sur l'utilité et la finalité de ces rencontres.

*Optimiser ses communications* (en cours de révision) fournit des éléments théoriques et pratiques qui aident les partenaires à apprivoiser le jeu des communications entre les membres du consortium, et entre celui-ci et les autres acteurs de la communauté.

*Le démarchage* explique les différentes étapes à suivre pour rejoindre les parents et propose des outils pratiques pour établir de bons contacts avec eux.

*La coordination d'une Initiative 1,2,3 GO!: un rôle clé aux multiples facettes* aborde différents aspects de cette fonction: son rôle, le profil et les compétences requises, le processus de sélection, les conditions de travail, l'évaluation du rendement, etc.

*Le rôle des parents au sein des Initiatives 1,2,3 GO!* aide les partenaires à réfléchir aux conditions qu'il faut respecter pour tirer parti des forces des parents et assurer leur participation dynamique et productive à la gestion et aux actions de l'Initiative.

*La planification stratégique* (en cours de révision) propose une démarche méthodique et rigoureuse, collective et consensuelle pour établir des orientations et des priorités d'action, puis se donner les moyens nécessaires pour les réaliser.

*Le leadership partagé* est un outil de réflexion sur l'exercice du leadership dans le contexte d'une Initiative de mobilisation. Il décrit les principaux rôles du leadership et propose un style de leadership partagé, qui permet le développement et l'utilisation optimale de toutes les compétences disponibles dans le consortium. Un module de formation accompagnant ce document sera disponible à l'automne 2005.

*La prospection dans le contexte d'un projet de mobilisation* est un guide d'analyse et de diagnostic pour explorer et cibler les territoires les plus propices à l'implantation d'une Initiative. On y fournit notamment une liste des données utiles à collecter, un guide d'entrevue avec les leaders rencontrés, une liste d'indicateurs clés et une méthode pour les analyser.

*Guide pratique de la mobilisation dans un contexte interculturel* (disponible à l'automne 2005) aide à saisir les assises et le cadre de pratique de la mobilisation en contexte interculturel. Il propose des principes d'action, des conseils et des stratégies qui facilitent la communication interculturelle.

*Outil d'analyse du fonctionnement des consortiums* contribue à maintenir la performance des consortiums au fil du temps en soutenant l'évaluation de sept dimensions de leurs activités.

## EN SOMME...

Implanter et mettre en œuvre une Initiative 1,2,3 GO!, ce n'est pas seulement faire la différence dans la vie des tout-petits et de leurs parents, c'est la faire de façon différente.

Avec 1,2,3 GO!, ce ne sont pas seulement les capacités individuelles des tout-petits qui sont stimulées et peuvent donc se développer de manière optimale. Ce ne sont pas seulement les capacités parentales des parents qui sont renforcées. C'est l'ensemble des conditions de vie et de l'environnement qui est modifié et enrichi de manière à fournir un contexte sain, propice au développement de ces capacités individuelles. C'est l'ensemble de la communauté qui devient plus sensible aux besoins des tout-petits et de leurs parents, plus soucieuse de leur manifester de façon tangible son attention et son soutien.

Avec 1,2,3 GO!, ce n'est pas seulement une communauté qui se concerta et se mobilise. Ce sont des leaders et des citoyens qui s'engagent personnellement et prennent publiquement fait et cause pour les tout-petits et leurs parents. Ce sont des organisations qui dépassent les règles habituelles de collaboration pour mettre des ressources en commun et

agir ensemble, au nom d'un intérêt supérieur qui transcende leur mandat institutionnel. Ce sont des parents qui refusent de se cantonner au statut d'usagers des services pour dire leur mot dans leur orientation et leur gestion, pour faire entendre leur voix dans le débat public. C'est une communauté qui se donne des outils solides et une stratégie rigoureuse pour agir avec cohérence et efficacité, pour prendre l'initiative plutôt que d'attendre le salut de l'extérieur.

C'est ça la différence avec 1,2,3 GO! Des tout-petits qui grandissent en sécurité, chacun à sa pleine mesure, dans une communauté qui fait attention à eux, les stimule et les aime.

# Évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO!

## **Manon Théolis**

*Professionnelle de recherche  
Chaire d'étude CJM-IU-UQAM  
sur l'application des connaissances  
dans le domaine des jeunes  
et des familles en difficulté  
Université du Québec à Montréal*

## **Liesette Brunson**

*Professeure, Département de psychologie  
Université du Québec à Montréal  
avec la collaboration de l'Équipe  
de recherche DEC*

Ce chapitre se propose de présenter un compte rendu des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! à partir des résultats de l'enquête conduite auprès des familles. Nous avons pris l'option de reprendre à ses débuts l'ensemble de cette démarche évaluative pour présenter les orientations adoptées et les défis à relever, et pour y intégrer les derniers développements. Le but est de tenter d'offrir au lecteur une synthèse succincte mais éloquente des principaux résultats obtenus sur les effets de ces interventions communautaires intégrées chez les enfants et leurs familles. Notre attention est portée sur effets des Initiatives de la première génération, regroupant un ensemble de six Initiatives 1,2,3 GO! ayant été mises en œuvre depuis maintenant plus d'une décennie dans la région du grand Montréal. Reste que ce rapport n'aborde qu'une partie de l'ensemble des travaux exécutés depuis plus de dix ans. Il eût été difficile de les intégrer avec justesse dans un texte qui se veut concis.

Une première partie de ce chapitre met en contexte l'objet de cette évaluation que sont les Initiatives 1,2,3 GO! et la démarche pour les évaluer. C'est l'occasion ainsi de présenter la démarche évaluative développée pour témoigner de ces expériences, à savoir les questions à l'origine de cette démarche, l'approche choisie et le modèle logique mis en place. Ensuite, dans une deuxième partie, la démarche méthodologique est exposée d'abord dans la présentation du plan d'évaluation, puis dans celle des territoires sélectionnés et des participants à l'étude. Dans une troisième partie, les résultats de l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! sont exposés, suivis, dans une quatrième partie, d'une discussion visant à mettre en relief les résultats obtenus.

Au fil des années, les activités de recherche ayant conduit à l'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO! n'auraient pu être accomplies sans le concours de nombreux collaborateurs. Depuis la formation de l'équipe initiale, l'Équipe de recherche sur le développement des enfants dans leur communauté (DEC) a su compter sur la contribution de plusieurs chercheurs, qu'ils soient des professeurs rattachés à diverses universités du Québec, des associés de recherche, des étudiants ayant complété ou poursuivant des études doctorales ou des professionnels de recherche. Ceux-ci sont Lydia Anfossi, Marie-France Bastien, Nathalie Bastien, Camil Bouchard, Luce Bordeleau, Christiane Cardinal, Véronique Castonguay, Anne Choquette, Martine Cinq-Mars, Nathalie Cormier, Dominique Damant, Élixa Denis, Mireille Desrochers, Carole Dubois, Francine Dufort, Sarah Dufour, Claudie Duhamel, Daniel Fortin, François Fournier, Marie-Hélène Gagné, Denis Goulet, Julie Goulet, Geneviève Gratton, Réal Lacombe, Simon Lapierre, Yann LeBossé, Geneviève Lessard, Gérard Malcuit, Jacques Moreau, Marie-Andrée Poirier, Andrée Pomerleau, Julie-Anne Risler, Mélanie Sarrazin, Anik Sioui et Mélissa Tremblay. Au début de la rédaction du présent rapport,

l'équipe DEC se composait de cinq chercheuses principales qui sont Nathalie Bigras, Liesette Brunson, Caroline Bouchard, Louise Cossette et Marie-Claude Guay, ainsi que de Danielle Blanchard, Scott Mucklow et Manon Théolis à titre de personnel de recherche.

Nous aimerions souligner la contribution du GRAVE-ARDEC et de sa directrice Claire Chamberland par leur soutien au projet, ainsi que celle de nos partenaires des Initiatives et du Centre 1,2,3 GO! par leur précieuse collaboration à travers toutes les étapes de la recherche, avec une appréciation spéciale à Mario Régis et Pierre Prévost. L'enthousiasme et la passion que toute cette équipe formidable a su démontrer pour son travail à l'égard du bien-être des enfants du Québec sont une inspiration pour tous.

Enfin, la réalisation de cette recherche a été rendue possible grâce à la contribution des Alliances communautaires pour la recherche en santé (ACRS), du Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS), du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH), de la Fondation Alcan, de la Fondation McConnell, du Fonds pour la formation des chercheurs et l'aide à la recherche (FCAR), du ministère de la Santé et des Services sociaux (MSSS), de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de Laval et de la Régie régionale de la santé et des services sociaux de la Montérégie.

## **L'ÉVALUATION DES INITIATIVES 1,2,3 GO!**

### **Des questions dans la mire de l'évaluation**

C'est à l'automne 1995 que sont entreprises les premières activités d'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO! Avec le souci de rendre éloquentes les retombées de ce projet novateur, les partenaires ayant pris part à la mise en œuvre des Initiatives 1,2,3 GO!, qu'ils soient promoteurs, gestionnaires, intervenants, chercheurs, bailleurs de fonds et citoyens, souhaitent apprendre de ces diverses expériences d'implantation, documenter et mettre en valeur les réussites de ces Initiatives et évaluer leurs répercussions chez les enfants et leurs familles et dans les communautés. Ainsi, l'Équipe de recherche DEC entreprend une évaluation de l'implantation et des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! de concert avec l'ensemble des partenaires associés à 1,2,3 GO! On convient alors qu'une question de premier plan suscite l'intérêt de tous: Quelle différence l'Initiative 1,2,3 GO! fait-elle dans la vie des enfants et des communautés? On souhaite ainsi révéler les changements significatifs générés par la mise en place des Initiatives 1,2,3 GO! Parallèlement, on anticipe que les réponses à cette première question sont susceptibles

de trouver leur sens dans les réponses à une seconde question, qui consiste à savoir comment sont générés ces changements. Ces questions conduisent les chercheurs à entreprendre une double démarche évaluative dont le premier volet s'intéresse aux impacts sur les tout-petits, les parents, la communauté et les partenariats locaux, et le second porte sur le processus d'implantation des Initiatives 1,2,3 GO! et les conditions qui s'y rattachent.

### **Une approche participative ralliant chercheurs et acteurs locaux**

Dès l'amorce de l'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO!, on souhaite créer un espace ouvert au dialogue entre chercheurs et acteurs locaux. Une approche participative est alors privilégiée. Ce faisant, on aspire à demeurer à l'écoute tout en favorisant la participation des voisinages, de façon à ce qu'ils puissent contribuer à leur implantation en étant informés des développements de la démarche évaluative. Bouchard (1998) nous fait voir les implications de ce type d'approche qui aura marqué les premières années de l'évaluation 1,2,3 GO! :

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 réfère ici à des écoles dites d'évaluation appropriative ou de recherche participative. 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, prendre en compte les priorités exprimées par les comités locaux dans le choix des variables à étudier et soumettre à ces comités locaux les instruments de mesure prévus (Bouchard, 1998, p. 17).

Cette volonté de s'associer aux communautés locales et de miser sur leur implication active a conduit l'Équipe de recherche DEC à mener de nombreuses consultations auprès des communautés locales, particulièrement en 1996 et 1997, lors de la détermination des résultats attendus ainsi que de la sélection et l'élaboration des outils d'évaluation<sup>1</sup>. En rétrospective, il apparaît que ce processus de consultation continue s'est réalisé sur une base intensive, particulièrement au cours des premières années de l'évaluation. Ceci conduit Pomerleau *et al.* (2005, p. 42) à conclure :

---

1. Pour un compte rendu détaillé des démarches de consultation entreprises, consulter le document de l'Équipe DEC (2004) dont le titre est « Historique des contacts entre l'Équipe de recherche DEC et les initiatives locales 1,2,3 GO! ».

L'équipe DEC possède une certaine expertise et une large expérience dans les activités de transfert de connaissances. Depuis sa mise en place en 1997, [l'Équipe] DEC a organisé diverses activités auprès de partenaires de la communauté: rencontres thématiques avec les territoires ciblés sur les différents aspects de l'évaluation de l'initiative 1,2,3 GO!, séminaires de présentation des données de la recherche dans tous les territoires, bulletins spécifiques à chacun d'eux, rencontres inter-territoires pour discuter des résultats des premières vagues d'évaluation, événements spéciaux pour faire la promotion de l'importance de se préoccuper du développement des enfants dans les communautés, ateliers de formation pour guider l'intervention communautaire et bulletins d'information mensuels pour les territoires.

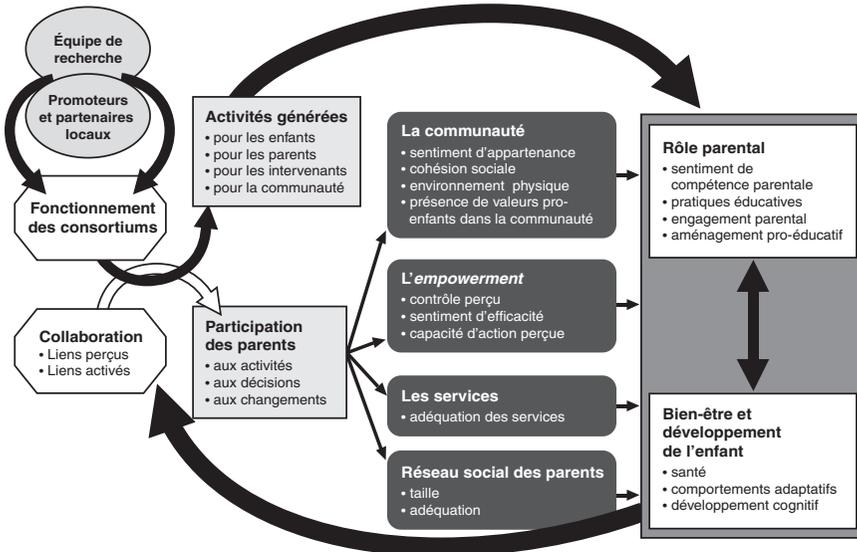
### **Un modèle pour anticiper les changements générés par les Initiatives 1,2,3 GO!**

La première tâche des chercheurs et de leurs partenaires consiste à identifier les effets anticipés des Initiatives 1,2,3 GO! ainsi que les processus qui devraient mener à ces effets. On dresse dès lors un ensemble de variables susceptibles de capter et mesurer les effets escomptés. Cet ensemble de variables est articulé selon le modèle logique de l'intervention présenté à la figure 5.1. Ce modèle permet de mettre en perspective les changements escomptés selon une séquence temporelle, changements induits selon le niveau de maturation des Initiatives. En ce sens, les changements ultimes sur le développement des enfants et le rôle parental sont tributaires d'un ensemble de changements préliminaires et intermédiaires. L'Équipe DEC (1997, p. 12) explique:

Nous avons développé un modèle logique qui illustre la trajectoire des impacts prévus suite à l'implantation de l'initiative 1,2,3 GO! Selon ce modèle, le bien-être des enfants, en tant qu'objectif ultime, ne peut être atteint que si d'autres dimensions de l'environnement de l'enfant sont d'abord touchées. Ainsi, les premiers impacts devraient se situer au sein même des consortiums 1,2,3 GO! (fonctionnement interne) puis, atteindre les intervenants locaux qui œuvrent auprès des jeunes enfants (liens de collaboration accrus entre les ressources locales). Cette première vague de changements devrait générer des activités pour les enfants et les parents et susciter leur participation à la vie communautaire (ex.: participation aux activités, aux changements). Selon la trajectoire logique, ces activités engendrées par 1,2,3 GO! devraient avoir un impact sur plusieurs dimensions associées à la qualité de vie des familles dans la communauté (ex.: environnement physique, services, sentiment d'appartenance, réseau social). Finalement, l'ensemble de ces changements devrait avoir un impact sur l'environnement familial (ex.: pratiques éducatives, sentiment de compétence) de façon à rejaillir en dernier lieu sur le bien-être et le développement de l'enfant.

Figure 5.1

### Modèle logique et évolutif des relations entre les variables de l'Initiative 1,2,3 GO!



### Les défis que comporte une évaluation d'envergure

On convient qu'une démarche évaluative comme celle qui s'applique aux Initiatives 1,2,3 GO! s'avère de grande envergure, se révèle d'une complexité élevée et comporte des défis ambitieux. Dès sa mise en chantier, certains défis s'annonçaient et ont été exprimés par les chercheurs de l'Équipe DEC. Ils sont ici présentés de manière succincte :

- ♦ L'approche évaluative choisie, qui est de nature participative, prévoit l'implication des acteurs locaux à toutes les phases de l'évaluation et suppose la considération, voire la conciliation, de divers points de vue dans l'accomplissement des activités de recherche.
- ♦ Le modèle logique des Initiatives 1,2,3 GO! renvoie à une multiplicité de variables à mesurer, entraînant le développement de modèles complexes pour analyser les changements escomptés.
- ♦ La singularité des Initiatives à l'étude se traduit par des plans d'action, des priorités d'objectifs et par une durée d'implantation qui diffèrent d'une communauté à l'autre. De surcroît,

le contexte d'implantation de chaque Initiative 1,2,3 GO! varie considérablement d'une communauté à l'autre. Or, cette situation a pour conséquence de mettre en jeu le pouvoir de comparaison entre chacune d'elles et d'induire des délais variables avant de pouvoir révéler les effets de leurs actions que l'on présume devoir être suffisamment intenses pour intégrer avec force tous les éléments multisystémiques requis.

- ♦ En raison du caractère universel des actions générées par les Initiatives 1,2,3 GO!, visant ainsi la promotion de la santé et le bien-être de la population en général, «les mesures d'impact devront, si elles veulent refléter à la fois des objectifs multisystémiques et une stratégie de population, reposer sur un échantillonnage parmi l'ensemble des familles d'enfants de 0 à 3 ans plutôt que sur les seuls enfants dont les familles auraient participé à l'implantation ou aux activités de 1,2,3 GO!» (Équipe DEC, 1997).

Au moment même où ce projet d'évaluation s'enclenche, les difficultés à atteindre les objectifs de ce type d'intervention communautaire intégrée sont connues. Malgré l'enthousiasme soulevé par l'amorce de cette aventure, on convient que :

[...] la démonstration reste à faire à l'effet 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 inclus 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 auprès des intervenants de la part des leaders locaux ou des promoteurs de l'initiative (Bouchard, 1998, p. 19).

Ce pari ambitieux que réclame la mise en œuvre de ce projet d'évaluation exige la mise en commun d'apprentissages progressifs par le biais, comme le mentionne Bouchard (1998), d'un «métissage des expertises académiques et des expertises terrain». Ce chercheur indique également que ce pari présuppose l'amélioration par essais et erreurs et une nécessaire prise de risque devant l'inconnu. «Théoriquement du moins, ce type de projet repose davantage sur la capacité d'exploration des acteurs que sur une capacité de prescription du savoir spécialisé» (Bouchard, 1998). Le pari est lancé!

## DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

### Les activités déployées en évaluation: une vue d'ensemble

Bien que ce rapport se centre sur les résultats de l'enquête conduite auprès des familles afin de témoigner des impacts des Initiatives 1,2,3 GO!, l'Équipe de recherche DEC a effectué au cours de la dernière décennie plusieurs autres activités de recherche afin de documenter les accomplissements des Initiatives 1,2,3 GO! Comme il apparaît utile de présenter au lecteur une vue d'ensemble de ces activités, la présente section<sup>2</sup> en offre un aperçu, suivant la chronologie de leur réalisation.

L'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO! comporte une double démarche dont la première s'intéresse à l'implantation des Initiatives 1,2,3 GO! et la seconde, la plus importante, porte sur les impacts sur les tout-petits, les parents, la communauté et les partenariats locaux. Chacune d'elles incorpore plusieurs projets ayant conduit à la réalisation d'enquêtes ou de cueillette de données décrites dans cette section. Par la suite, ces accomplissements ont mené à des travaux de modélisation permettant l'examen des conditions contribuant au développement des enfants et des familles dans leur communauté. La réalisation de l'ensemble de ces activités de recherche a abouti à la diffusion de publications présentées par l'Équipe DEC (2005a, 2005b).

### L'évaluation de l'implantation

Les activités déployées dans le cadre de l'évaluation de l'implantation se découpent en quatre volets. Le premier volet porte sur **l'analyse des plans d'action locaux**. L'objectif de cette analyse vise à documenter les actions planifiées de chaque communauté 1,2,3 GO! L'Équipe DEC (2004a) précise qu'« en 1996, chacune des six Initiatives 1,2,3 GO! a déposé un plan d'action qu'elles ont réalisé, dans le respect de six principes directeurs de l'initiative 1,2,3 GO! Chaque initiative y a donné sa couleur locale et a déterminé ses propres priorités d'action en fonction des spécificités locales. L'équipe DEC a procédé à une analyse de ces plans afin de souligner les points communs et les points propres à chacune des six Initiatives. Ces points concernaient: les priorités tout-petits, parents, familles et communautés. L'analyse de ces plans a été validée par chaque initiative locale. Elle a servi de base à la préparation des outils d'évaluation des impacts ».

---

2. Le contenu de cette section (y inclus le tableau 5.1) s'inspire du compte rendu déjà publié par l'Équipe DEC (2004a) portant sur les enquêtes et les cueillettes de données de l'évaluation 1,2,3 GO!

Un deuxième volet a été consacré à l'**examen des représentations vis-à-vis l'Initiative 1,2,3 GO! et de son évaluation** (voir Damant *et al.*, 1999b). Ce volet a donné lieu dès 1996 à une première tournée d'entrevues qualitatives qui s'est déroulée dans les territoires 1,2,3 GO! afin d'évaluer la perception des partenaires au sujet des Initiatives, des impacts attendus et de leur évaluation. Également, une analyse de la concertation locale a été rendue possible grâce à d'autres entrevues qualitatives menées en 1996-1997, auprès de 24 informateurs clés impliqués dans l'implantation des six consortiums locaux 1,2,3 GO!

De 1997 à 1999, un troisième volet portant sur le **suivi local continu** a été amorcé en vue de mener une évaluation des activités déployées par les Initiatives 1,2,3 GO! L'Équipe DEC rapporte que ce volet ne figurait pas dans la planification initiale de l'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO! et représente «un ajout inattendu», chapeauté par Centraide et réalisé par les partenaires locaux des Initiatives 1,2,3 GO! On rapporte que «plusieurs versions ont été proposées. Le processus est apparu trop lourd et a finalement été abandonné. Aucun résultat de cette évaluation n'est disponible» (Équipe DEC, 2004a).

Un dernier et quatrième volet s'intéresse aux **conditions associées à la pérennité des initiatives communautaires**. Ce volet comporte une enquête menée auprès de divers groupes de partenaires, qu'ils soient gestionnaires, chercheurs ou partenaires locaux, ayant œuvré à l'implantation de trois différentes initiatives communautaires (Équipe DEC, 2004a).

## L'évaluation des impacts

La démarche évaluative des Initiatives 1,2,3 GO! s'étale sur une période de huit années. Dans le cas de l'**enquête menée auprès des familles**, c'est au cours de cette période que chaque territoire 1,2,3 GO! fait l'objet de quatre vagues d'évaluation biennales auprès d'un échantillon représentatif de près de 55 familles ayant un enfant âgé de 20 à 42 mois. Au total, un ensemble de cinq territoires 1,2,3 GO! et de cinq territoires témoins a été consulté. Rencontrée à son domicile, chaque famille est sondée sur le développement de l'enfant, sa santé, le lien parent-enfant, le bien-être des parents (niveau de stress, réseau social), de même que sur leur perception de la communauté dans laquelle ils vivent (Équipe DEC, 2004a). La première cueillette de données a débuté en 1998-1999, la deuxième a été effectuée en 2000-2001, la troisième en 2002-2003 et la quatrième cueillette s'est déroulée en 2004-2005 (tableau 5.1). Précisons que la quatrième vague d'enquête, conçue comme étant complémentaire aux trois précédentes, cible spécifiquement quatre territoires

urbains, à savoir deux territoires 1,2,3 GO! et deux territoires de comparaison qui leur sont appariés. À cette occasion, une **enquête auprès des ressources et des services** est ajoutée. L'Équipe DEC (2004a) précise que ce volet « comprend une seule cueillette de données et se déroule à partir de septembre 2004 sur les quatre mêmes territoires que ceux visés par la quatrième cueillette de données auprès des familles. Les responsables de ressources seront questionnés sur l'accessibilité et sur la disponibilité des services qu'ils offrent aux parents et aux jeunes enfants ».

Tableau 5.1

### Enquêtes menées par l'Équipe DEC selon les cycles de cueillettes de données

Type d'enquête	Cycles de cueillette de données			
	1998-1999	2000-2001	2002-2003	2004-2005
Enquête familles	539 familles provenant de 10 territoires dont 5 sont des territoires 1,2,3 GO! et 5 sont des territoires témoins	530 familles provenant de 10 territoires dont 5 sont des territoires 1,2,3 GO! et 5 sont des territoires témoins	558 familles provenant de 10 territoires dont 5 sont des territoires 1,2,3 GO! et 5 sont des territoires témoins	204 familles provenant de 4 territoires dont 2 sont des territoires 1,2,3 GO! et 2 sont des territoires témoins
Enquête intervenants	167 participants provenant de 12 territoires dont 6 sont des territoires 1,2,3 GO! et 6 sont des territoires témoins	165 participants provenant de 12 territoires dont 6 sont des territoires 1,2,3 GO! et 6 sont des territoires témoins	138 participants provenant de 12 territoires dont 6 sont des territoires 1,2,3 GO! et 6 sont des territoires témoins	
Enquête consortiums	78 participants provenant de 6 consortiums 1,2,3 GO!	86 participants provenant de 6 consortiums 1,2,3 GO!	75 participants provenant de 6 consortiums 1,2,3 GO!	
Enquête ressources/services				141 ressources provenant de 4 territoires dont 2 sont des territoires 1,2,3 GO! et 2 sont des territoires témoins

Parallèlement à l'enquête menée auprès des familles, l'Équipe DEC a entrepris simultanément deux autres types d'enquêtes faisant l'objet, quant à elles, de trois vagues de cueillette de données. D'abord, **l'enquête auprès des intervenants qui œuvrent auprès des jeunes enfants et de leur famille** consiste en une évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! selon le point de vue d'intervenants œuvrant dans six territoires de CLSC qui accueillent 1,2,3 GO! et dans six territoires de CLSC témoins. Rencontrés sur leur lieu de travail, ces intervenants agissent comme responsables de ressources pour les tout-petits et leur famille (CPE, organismes communautaires, CLSC, écoles avec pré-maternelle, etc.). Ils ont été consultés sur les liens de partenariat perçus et activés avec l'ensemble des ressources de la communauté où ils travaillent ainsi que sur leur perception de cette communauté en tant que lieu où éduquer des jeunes enfants (Équipe DEC, 2004a). Ensuite, **une enquête auprès des membres des six consortiums locaux 1,2,3 GO!** a été effectuée. Par voie de questionnaire, ces membres ont été interrogés sur leur perception du fonctionnement interne du consortium 1,2,3 GO! auquel ils s'associaient, de même que sur leur perception des impacts de 1,2,3 GO! sur la communauté (Équipe DEC, 2004a).

## **L'étude des conditions liées au développement des enfants et des familles dans leur communauté**

Les efforts consacrés à l'analyse des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! ont été complétés par divers travaux effectués par des doctorantes rattachées à l'Équipe DEC, travaux visant à mieux comprendre l'apport des facteurs associés au développement des enfants et des familles (Équipe DEC, 2005b). Ces travaux ont permis de développer des modèles explicatifs associés au développement des enfants et des familles dans le but de mieux cerner les facteurs associés au développement de l'enfant et de dégager des éléments susceptibles d'intéresser l'ensemble de la communauté d'intervention qui œuvre auprès des tout-petits.

## **L'enquête Familles**

### ***Le plan d'évaluation***

Le plan d'évaluation développé par l'Équipe de recherche DEC repose sur l'hypothèse générale selon laquelle les activités générées par les consortiums 1,2,3 GO! devraient engendrer progressivement des changements positifs, significatifs et durables dans l'environnement proximal et distal de l'ensemble des familles de chacun des territoires

d'intervention, changements qui, par la suite, devraient favoriser le développement et le bien-être des tout-petits (voir le modèle logique présenté plus haut à la figure 5.1). Dans cette optique, les effets des interventions menées dans le cadre des Initiatives 1,2,3 GO! se mesurent à l'échelle de la communauté dans son ensemble et non pas à l'échelle des individus de cette communauté. Comme dans la plupart des évaluations de ce type d'interventions communautaires intégrées (Merzel et D'Afflitti, 2003), la communauté s'avère l'unité d'analyse et d'interprétation, référence étant faite ici aux territoires d'intervention, tous délimités géographiquement, où se déroulent les Initiatives 1,2,3 GO!

Afin de vérifier cette hypothèse générale, l'Équipe de recherche DEC opte pour un schème d'évaluation quasi expérimental comparatif répété sur des cohortes séquentielles :

- ♦ Le schème d'évaluation est de type **quasi expérimental** puisqu'il utilise des groupes expérimentaux (groupes bénéficiant de l'intervention 1,2,3 GO!) et des groupes témoins dans lesquels les territoires ne sont pas assignés au hasard. De fait, la répartition des territoires dans les deux groupes n'est pas randomisée, mais plutôt déterminée sur la base d'un certain nombre de critères ayant prévalu à la sélection des territoires expérimentaux invités à faire partie de l'intervention 1,2,3 GO!
- ♦ Le schème d'évaluation est **comparatif** puisque chaque territoire 1,2,3 GO! est comparé à un territoire témoin qui lui est apparié en vertu d'un ensemble d'attributs sociodémographiques les plus similaires possible.
- ♦ Le devis d'évaluation **répété sur des cohortes séquentielles** implique que les territoires font l'objet d'un suivi longitudinal, suite à l'échantillonnage de différentes cohortes de familles provenant des territoires à l'étude au moment des cycles successifs de collecte de données. Rappelons que l'hypothèse générale de l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! suppose que les activités générées par les consortiums 1,2,3 GO! devraient engendrer progressivement des changements dans l'environnement de l'ensemble des familles des territoires d'intervention et, en bout de ligne, sur le développement des tout-petits. Or, ce schème d'évaluation prévoit que les mêmes communautés participent à chacune des collectes de données bien que, pour chacune d'elles, un nouvel échantillon de familles soit choisi pour les représenter. Autrement dit, ce schème d'évaluation répété sur des cohortes séquentielles implique la formation d'échantillons différents d'une cueillette de données à l'autre. Pour parvenir à une représentativité

statistique, ces échantillons sont tirés au hasard parmi les familles des territoires à l'étude dans lesquelles vit un enfant en bas âge. Compte tenu du caractère universel du modèle 1,2,3 GO!, l'Équipe DEC (1997) présume que «les enfants de 0-3 ans n'ont donc pas besoin d'être les mêmes d'un temps à l'autre» et qu'une fois que seront agrégées toutes les mesures recueillies auprès des enfants et des familles, il sera possible «de refléter l'état des communautés à un moment donné de leur évolution». En ce sens, il ne s'agit pas des familles, mais plutôt des territoires qui font l'objet d'un suivi longitudinal dans le cadre de cette évaluation.

## Territoires et participants

### Les territoires à l'étude

Une des exigences pour mener à bien l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! consiste à constituer un échantillon représentatif de familles ayant des enfants en bas âge et résidant sur chacun des six territoires 1,2,3 GO! Ces territoires, rappelons-le, ont été sélectionnés en raison du faible taux de scolarité de la population et du taux élevé de pauvreté, de familles monoparentales et d'enfants d'âge préscolaire et, dans le cas des territoires situés en milieu urbain, du taux élevé de familles immigrantes. Chaque territoire 1,2,3 GO! est apparié à un territoire de comparaison en vertu des mêmes attributs sociodémographiques. Comme le rapportent Damant *et al.* (1999c): «En plus de ces caractéristiques sociodémographiques, les territoires sont appariés en fonction de l'état de l'intervention sociale sur le territoire, c'est-à-dire selon la nature, la diversité et l'intensité des services sur le territoire. Enfin, afin d'éviter que les territoires de comparaison soient touchés par des effets de diffusion de l'intervention, une distance géographique entre les territoires expérimentaux et les territoires de comparaison a été respectée. Les territoires de comparaison pour chacun des territoires 1,2,3 GO! sont les suivants: pour St-Michel, Villeray; pour Montréal-Nord, Petite Patrie; pour Laval (Marigot), Laval (Norman-Bethune); pour Longueuil-Ouest, St-Hubert; pour St-Rémi, Farnham; pour Côte-des-Neiges, Ville St-Laurent».

Une précision doit être apportée ici à propos du jumelage des territoires 1,2,3 GO! avec des territoires de comparaison. Bien qu'une attention particulière ait été accordée dès le départ pour cibler des territoires témoins aux attributs sociodémographiques les plus similaires possible aux territoires 1,2,3 GO!, l'Équipe DEC relève des difficultés à cet égard. Cormier et Bouchard (2004) expliquent: «les territoires qui

accueillent 1,2,3 GO! ont été sélectionnés pour leur nombre imposant de familles vivant dans la pauvreté, de familles monoparentales, de personnes sous-scolarisées et, en milieu urbain, pour le taux d'immigration. Pour les unités urbaines, il s'agit de fait, des unités territoriales qui apparaissaient dans le haut d'une liste de communautés défavorisées, dressée par le Conseil scolaire de l'île de Montréal. Il a donc été difficile de les jumeler parfaitement avec des territoires équivalents. Les données sociodémographiques utilisées pour cette sélection étaient tirées d'une enquête de Statistique Canada effectuée en 1991. Depuis la 1<sup>re</sup> enquête menée auprès des intervenants locaux (1998-1999), nous avons eu accès à des données de l'enquête de Statistique Canada effectuée en 1996. L'examen comparé de certaines données socio-économiques (familles à faible revenu, monoparentalité, sous-scolarisation) entre 1991 et 1996 nous conduit à [constater que] l'écart qui était présent entre certains territoires appariés en 1991 s'avère tout aussi présent en 1996. En effet, la moitié des territoires accueillant 1,2,3 GO! ont une proportion plus élevée de familles à faible revenu et d'individus sous-scolarisés».

### *Les participants*

Au total, un ensemble de 12 échantillons de familles est constitué, dont six proviennent des territoires 1,2,3 GO! et les six autres sont issus des territoires témoins. On retient comme critères d'inclusion les familles où l'on retrouve un enfant âgé de 20 à 42 mois et pouvant s'exprimer en français ou en anglais. Pour constituer chacun de ces douze échantillons, on procède par un mode d'échantillonnage aléatoire simple à partir de listes fournies par la RAMQ, et ce, après avoir obtenu la permission de la Commission d'accès à l'information. Afin d'obtenir des résultats valides «en fonction de la puissance de l'échantillon, c'est-à-dire, en fonction de sa capacité à faire apparaître une différence significative entre les unités<sup>3</sup>», l'Équipe DEC (2004a) préétablit un nombre de 55 familles ayant répondu aux entrevues pour chacun des échantillons de l'étude. Or, pour parvenir à constituer ces échantillons, plusieurs étapes de recrutement sont effectuées: «Suite à l'envoi d'une lettre explicative aux familles, une professionnelle de l'équipe contacte par téléphone les familles ciblées sur les listes. Elle explique en plus de détails en quoi consiste l'étude, répond aux questions des parents et, s'ils acceptent de participer, fixe un rendez-vous avec eux. [...] Du personnel entraîné se rend dans les familles et procède à l'évaluation de l'enfant, à l'observation de l'environnement et à des questionnaires

3. L'Équipe DEC (1997) précise dans son protocole de recherche que la taille de l'échantillon a été déterminée à partir «des différences d'effets usuellement attendues dans le type d'intervention mis en œuvre, en considérant les erreurs de types I et II et l'écart type».

après des parents. La rencontre à domicile dure environ trois heures » (Pomerleau *et al.*, 2005). Selon les territoires et les cycles de cueillette de données, le pourcentage d'acceptation varie de 31 % à 58 % chez les familles admissibles, pour une moyenne globale de 43 %.

En tenant compte des trois premiers cycles de cueillette de données effectués, un nombre total de 1 627 familles a participé à l'enquête Familles des Initiatives 1,2,3 GO! (tableau 5.2). Ce nombre regroupe les familles provenant de 10 territoires de l'île de Montréal, de la Rive-Sud et de Laval, représentant ainsi des régions urbaines (4 territoires), suburbaines (4 territoires) et rurales (2 territoires). Bien qu'à l'origine, les membres des six territoires 1,2,3 GO! aient été invités à prendre part à l'évaluation, seuls cinq de ces six territoires ont été pris en compte au cours de l'enquête; deux territoires, soit un territoire 1,2,3 GO! situé en milieu urbain et le territoire de comparaison qui lui était assorti, ont été exclus, principalement en raison de difficultés posées par l'importante diversité linguistique. Tel que déjà mentionné, dans le cas de quatrième vague de cueillette de données, les familles participantes proviennent de quatre territoires dont deux sont des territoires 1,2,3 GO! et les deux autres sont des territoires de comparaison.

Tableau 5.2

**Nombre de familles participantes à l'enquête Familles selon le type et le nombre de territoires à l'étude et le cycle des cueillettes des données**

<i>Cycles des cueillettes de données</i>	<i>Type de territoire</i>	<i>Nombre de territoires</i>	<i>Nombre de familles participantes</i>	<i>Total</i>
1998-1999	1,2,3 GO!	5	278 familles	539 familles
	Témoin	5	261 familles	
2000-2001	1,2,3 GO!	5	265 familles	530 familles
	Témoin	5	265 familles	
2002-2003	1,2,3 GO!	5	284 familles	558 familles
	Témoin	5	274 familles	
Total				1 627 familles
2004-2005	1,2,3 GO!	2	112 familles	204 familles
	Témoin	2	92 familles	

## **Variables et instruments**

### *Les variables en considération*

Dans l'optique de ce rapport, l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! comporte une variable indépendante, qui est l'intervention communautaire 1,2,3 GO! telle qu'elle se réalise dans chacun des six territoires. À cette variable indépendante s'associe un ensemble de treize variables dépendantes auxquelles se rattachent les données de l'enquête menée auprès des familles. Trois dimensions principales découpent l'ensemble de ces treize variables à l'étude (tableau 5.3). Ce découpage reprend la plupart des variables proximales et ultimes qui figurent dans le modèle logique élaboré à l'origine par l'Équipe DEC (figure 5.1), en excluant cependant celles qui ont été abandonnées au cours des cycles successifs de cueillette de données. Également, mentionnons que ce découpage des variables demeure pratiquement conforme à leur configuration initiale dans le modèle logique, à l'exception de l'agrégation de certaines d'entre elles (le réseau social des parents et les services) dans la dimension liée à l'environnement communautaire des parents.

D'abord, une première dimension liée à l'environnement communautaire des familles est prise en compte par les variables suivantes: le réseau de soutien social, l'utilisation des ressources de leur entourage, la perception de la sécurité, de la salubrité, de la cohésion sociale et de la surveillance informelle dans leur voisinage ainsi que le sentiment d'appartenance à la communauté. Une deuxième dimension est liée à l'environnement familial et comporte les variables suivantes: le stress parental vécu, le style disciplinaire et les stimulations offertes à l'enfant dans son environnement physique et social ainsi que les jouets éducatifs qui lui sont disponibles. La dimension ultime du modèle logique élaboré par l'Équipe DEC porte sur le développement des enfants; elle prend en compte des données sur le développement cognitif et socioaffectif de l'enfant, et l'état de santé physique est également considéré. En complément à ces trois dimensions de variables, des renseignements sur les caractéristiques sociodémographiques des familles sont colligés afin de décrire leur situation générale.

Une présentation détaillée des instruments de mesure utilisés dans le cadre de l'enquête Familles figure à l'annexe 1 de cet ouvrage. Cette annexe présente également les considérations éthiques qui ont présidé au recueil des données ainsi que des précisions sur leur analyse.

## **LES IMPACTS DES INITIATIVES 1,2,3 GO! – LES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION**

Cette présentation se découpe en deux volets. Le premier volet présente le profil sociodémographique des participants de l'enquête menée auprès des familles. Il s'agit d'examiner la situation des familles des territoires 1,2,3 GO!, tout ayant en perspective celle des familles des territoires témoins.

Le second volet porte sur les résultats de l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! auprès des familles. Nous avons pris le parti de relever les résultats les plus éloquentes et illustratifs. Leur présentation reprend la trajectoire des impacts prévus à la suite de l'implantation des Initiatives 1,2,3 GO! et de la mobilisation des communautés. Pour en rendre compte, un schéma simplifié du modèle logique original (figure 5.1) est utilisé en regroupant les mesures évaluatives faisant appel à trois catégories de variables, soit l'environnement communautaire, l'environnement familial et le développement de l'enfant.

### **Profil sociodémographique des participants de l'étude**

Le profil sociodémographique des 1 627 participants, soit la totalité de ceux qui ont pris part aux trois cycles de cueillette de données de l'enquête menée auprès des familles, est obtenu en prenant en considération leur niveau de revenu, leur niveau de scolarisation et le taux de monoparentalité.

Le niveau de revenu des participants est établi à partir d'un indice de revenu précaire, c'est-à-dire d'un niveau de revenu équivalent ou inférieur au seuil du faible revenu. Cet indice défini selon les critères de Statistique Canada tient compte des revenus familiaux, de la taille de la famille ainsi que de la taille des agglomérations où elles résident. Or, la proportion des familles à revenu précaire est plus élevée dans les territoires 1,2,3 GO! que dans les territoires de comparaison (figure 5.2). Bien que cet écart persiste dans le temps, une diminution générale du nombre de familles à revenu précaire est observée au cours des trois moments de cueillette chez l'ensemble des participants.

Le niveau de scolarisation diffère selon les types de territoire, en défaveur des territoires 1,2,3 GO!, si l'on tient compte de la scolarité des mères de famille ayant participé à l'enquête (figure 5.3). En effet, celles ayant complété 12 années ou moins de scolarité sont en plus grand nombre dans les territoires 1,2,3 GO! que dans les territoires de comparaison. Des disparités persistent dans le temps entre les deux types de territoires, en dépit d'un rehaussement de la scolarisation chez l'ensemble des participants.

Figure 5.2

### Taux de revenu précaire des familles de l'enquête selon le type de territoire et l'année de cueillette, 1998-2002

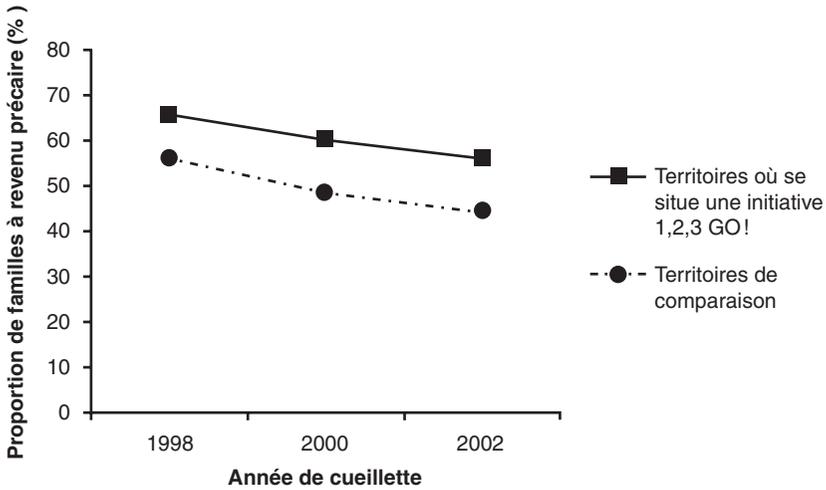
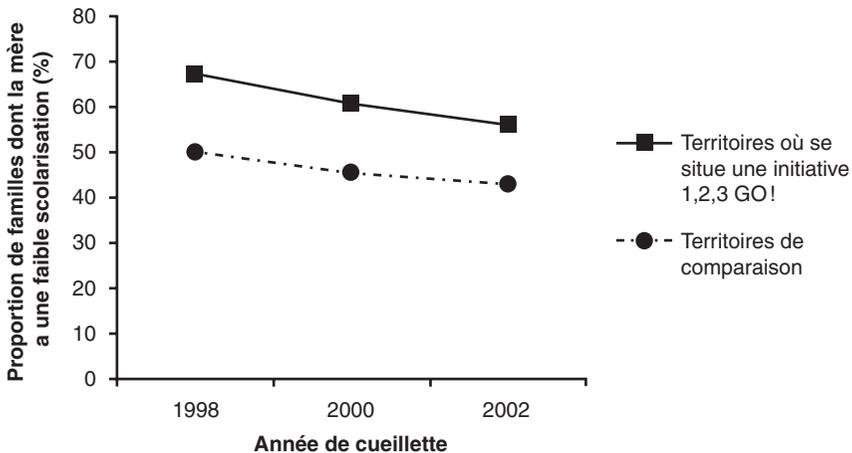


Figure 5.3

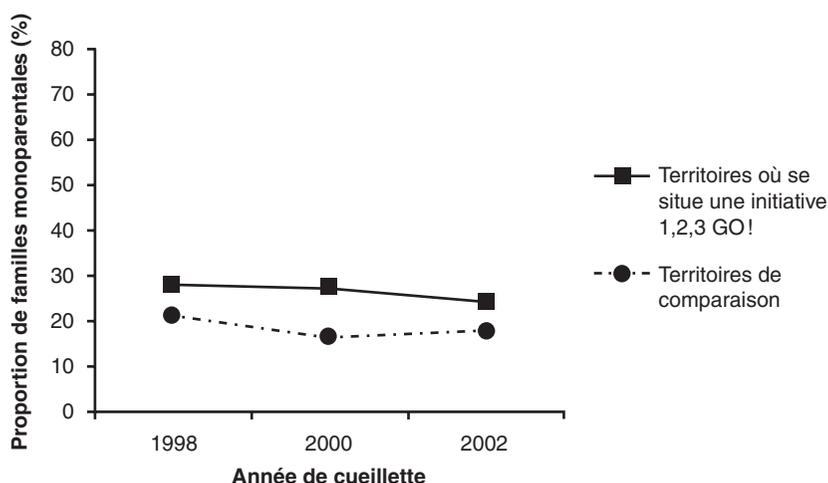
### Taux de faible scolarité des mères des familles de l'enquête selon le type de territoire et l'année de cueillette, 1998-2002



À chacun des cycles de cueillette de données, la proportion de familles monoparentales se montre plus élevée dans les territoires 1,2,3 GO! que dans les territoires de comparaison (figure 5.4). Bien que cette différence se maintienne dans le temps, on assiste à une légère diminution du nombre de familles monoparentales dans tous les territoires.

Figure 5.4

### Taux de monoparentalité des familles de l'enquête selon le type de territoire et l'année de cueillette, 1998-2002



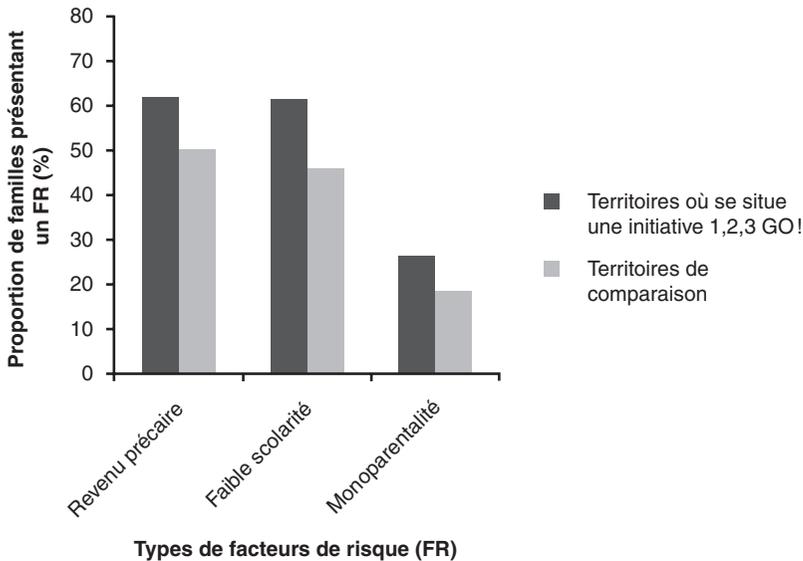
Sur la base de quelques indices sociodémographiques, ce profil nous laisse voir des disparités marquées entre les territoires 1,2,3 GO! et les territoires de comparaison. De fait, ces différences qui se montrent statistiquement significatives (Bédard, 2005) indiquent que l'on retrouve dans les territoires 1,2,3 GO!, un plus grand nombre des familles monoparentales, à revenu précaire et à faible scolarité (figure 5.5). Pour tous ces indices, ces disparités entre les deux types de territoires subsistent au cours des trois cycles de cueillette de données.

### Le cumul de facteurs de risque

D'emblée, les résultats de l'enquête Familles montrent des différences au désavantage des familles des territoires 1,2,3 GO! comparativement à celles des territoires témoins, que ce soit sous l'angle de leur revenu

Figure 5.5

### Taux de revenu précaire, de faible scolarité et de monoparentalité des familles de l'enquête selon le type de territoire, 1998-2002

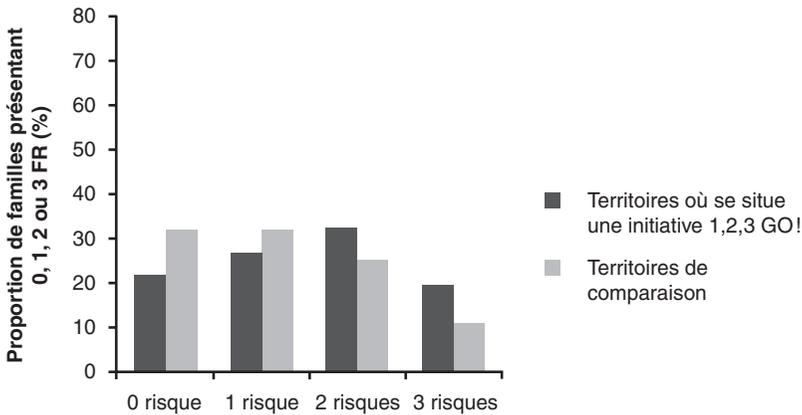


familial, de leur scolarisation ou de la monoparentalité. On observe que ces familles sont en outre plus nombreuses à cumuler au moins deux de ces mêmes facteurs de risque par comparaison aux familles des territoires témoins (figure 5.6).

Au fil des cycles successifs de cueillette des données, les chercheurs de l'Équipe DEC ont constaté que le cumul de facteurs de risque intervient de manière significative dans la plupart des mesures évaluatives, de sorte que «les données deviennent de plus en plus négatives avec l'addition des facteurs. Dans les comparaisons entre les deux types de territoires, à cumul de risques égal, les différences dans ces mesures disparaissent» (Denis *et al.*, 2005). Pour pallier ces problèmes d'appariement, les résultats présentés dans ce rapport sont obtenus en contrôlant l'effet du cumul de facteurs de risque afin réduire les biais de comparaison pouvant intervenir dans l'analyse des impacts des Initiatives 1,2,3 GO!

Figure 5.6

### Distribution du pourcentage des familles selon le nombre de facteurs de risque et le type de territoire, 1998-2002



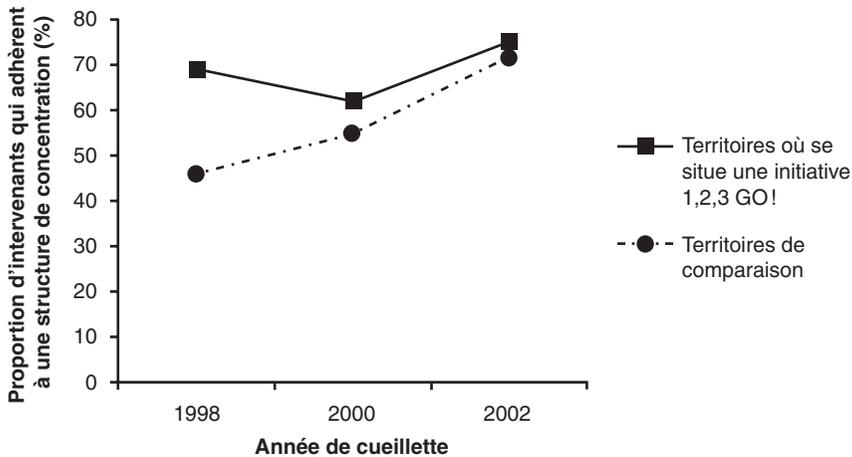
### Impacts des Initiatives 1,2,3 GO! sur la mobilisation des intervenants

Un premier objectif de l'évaluation consiste à documenter la mobilisation des communautés au cours de l'implantation des Initiatives 1,2,3 GO! Pour en témoigner, des indications peuvent être tirées de l'enquête Intervenants menée auprès des acteurs faisant partie de structures formelles de concertation dans le secteur de l'enfance/famille (Cormier et Équipe DEC, 2005). Cette enquête comporte trois cycles biennaux de cueillette de données à l'échelle des territoires à l'étude. Une consultation a été menée auprès d'un nombre allant de 140 à 167 intervenants selon le moment de la mesure, rassemblant ainsi des responsables de ressources destinées aux jeunes enfants, tels que des CPE, CLSC, organismes communautaires, écoles, centres Jeunesse, etc.

Une première indication de la mobilisation des communautés se rapporte au nombre d'intervenants qui adhèrent à une structure formelle de concertation enfance/famille. En 1998, on observe qu'une proportion significativement plus élevée d'intervenants souscrit à des structures de concertation sur les territoires 1,2,3 GO! que sur les territoires témoins (figure 5.7). Cet écart se dissipe avec le temps, laissant indiquer que les Initiatives 1,2,3 GO! représentent les principales structures de mobilisation en faveur de la petite enfance avant 2000 et que, par la suite, on assiste à la mise en place de structures de concertation comparables dans de nombreux milieux du Québec, parmi lesquels figurent les territoires de comparaison.

Figure 5.7

**Pourcentage des intervenants qui adhèrent à une structure de concertation dans le secteur de l'enfance/famille sur le territoire, selon le type de territoire et l'année de cueillette, 1998-2002**



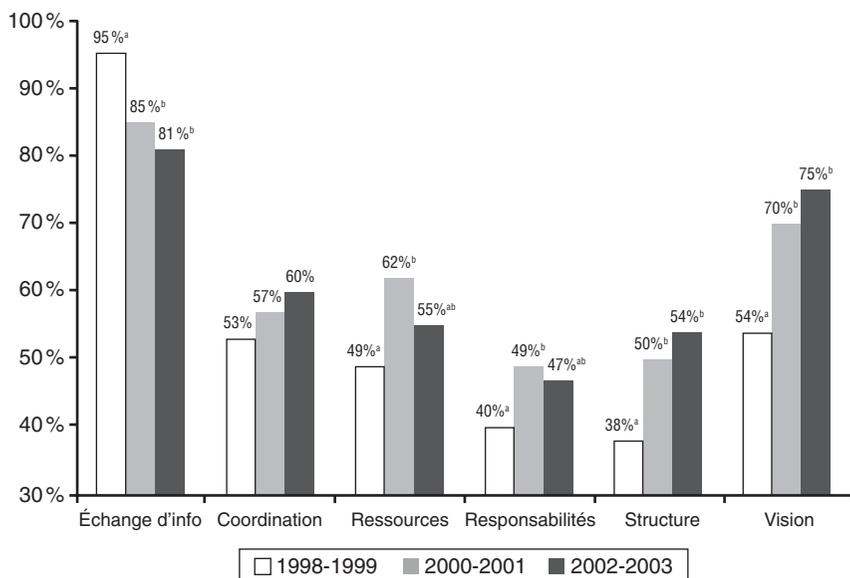
Une seconde indication fait référence à la nature des liens de partenariat activés par les intervenants faisant partie des structures formelles de concertation dans le secteur enfance/famille (figure 5.8). Alors qu'en 1998, le partage d'information domine les échanges entre les intervenants, leur collaboration se caractérise davantage à compter de 2000 par une vision commune, la coordination de projets, l'organisation de structures formelles ainsi que le partage de responsabilités et de ressources.

### **Impacts des Initiatives 1,2,3 GO! sur l'environnement communautaire des familles**

Un deuxième objectif de l'évaluation consiste à comparer les territoires d'intervention 1,2,3 GO! aux territoires témoins à l'égard de l'environnement communautaire des familles qui y résident. Cet environnement communautaire a été évalué par le biais des réseaux de soutien social des familles, des perceptions des parents quant à la richesse des services et ressources de la communauté ainsi que de leur satisfaction à l'égard du voisinage comme endroit pour élever des enfants.

Figure 5.8

### Nature des liens de partenariat activés par les intervenants qui adhèrent à une structure de concertation enfance/famille selon l'année de cueillette, 1998-2002



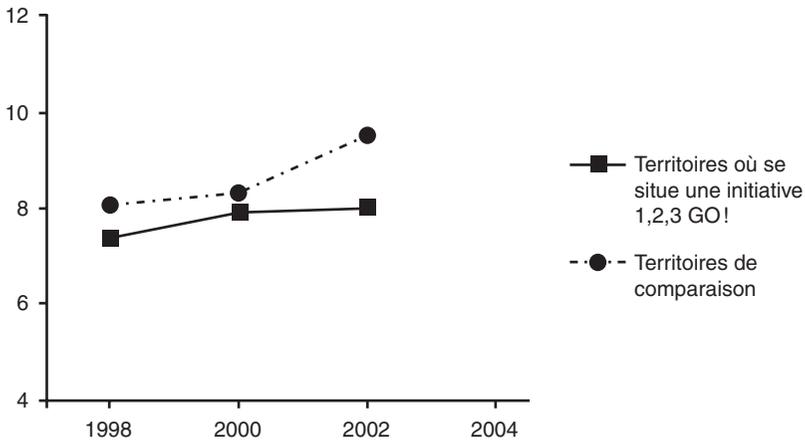
### Réseau de soutien social

Le réseau de soutien social, mesuré à l'aide du questionnaire ASSIS de Barrera (1980); voir Bordeleau et Damant (1997), renvoie à l'origine à différentes dimensions du soutien social parmi lesquelles figure le nombre de personnes de l'entourage disponibles pour fournir diverses formes d'aide, que ce soit l'aide matérielle, les services, les interactions intimes, les marques d'affection, les conseils ou la participation conjointe à des activités. Dans le cadre de cette évaluation, c'est cette dernière dimension, soit la taille du réseau de soutien social disponible, qui est retenue pour apprécier la situation des mères de famille ayant des enfants en bas âge.

On observe que l'étendue du réseau de soutien des familles des territoires témoins est, en moyenne, plus élevée que les autres et que cette tendance se maintient dans le temps (figure 5.9). Pour chacun des deux types de territoires, on assiste à une augmentation, cette fois significative, de la taille moyenne de leur réseau de soutien social d'un moment de mesure à l'autre.

Figure 5.9

### Nombre moyen de personnes dans le réseau de soutien social de la mère, selon le type de territoire et l'année de cueillette, 1998-2002



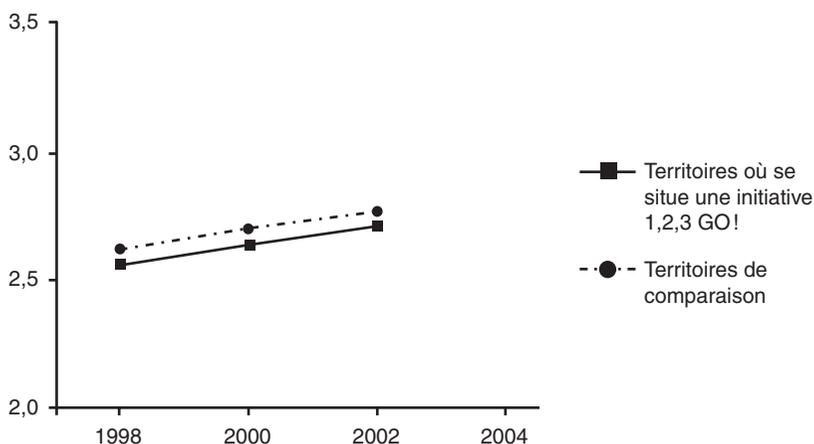
### Richesse de l'environnement communautaire

Un inventaire de diverses ressources du voisinage a été élaboré par l'Équipe DEC afin d'évaluer le recours qu'y ont les parents pour leurs enfants ainsi que la fréquence de leur utilisation et le degré de satisfaction générale suite à leur utilisation. Cet inventaire de ressources fait appel à l'utilisation de services fort variés provenant à la fois de ressources communautaires, de ressources de dépannage, de commerces à prix modiques et de services de garde. On y relève également la participation à des activités communautaires destinées aux enfants, aux parents ou aux familles. À cet inventaire se joint une question d'évaluation globale présentée aux répondants; celle-ci porte sur le degré de richesse perçue de l'ensemble des ressources et des services liés à l'enfance et à la famille disponibles dans leur localité. Dans le cadre de cette présentation, ce sont les réponses à cette question qui ont été retenues pour fournir un aperçu de la position des répondants à l'égard des ressources disponibles dans leur environnement communautaire. Chacun d'eux était invité à le qualifier de très pauvre (cote = 1), plutôt pauvre (cote = 2), plutôt riche (cote = 3) ou très riche (cote = 4). Pour les familles des deux types de territoires, on juge la richesse de

l'environnement communautaire de manière comparable, en l'estimant de plutôt pauvre à plutôt riche selon le moment de la mesure. Dans l'ensemble, cette perception s'améliore significativement avec le temps (figure 5.10).

Figure 5.10

### Richesse perçue de l'environnement communautaire pour enfants et familles, selon le type de territoire et l'année de cueillette, 1998-2002



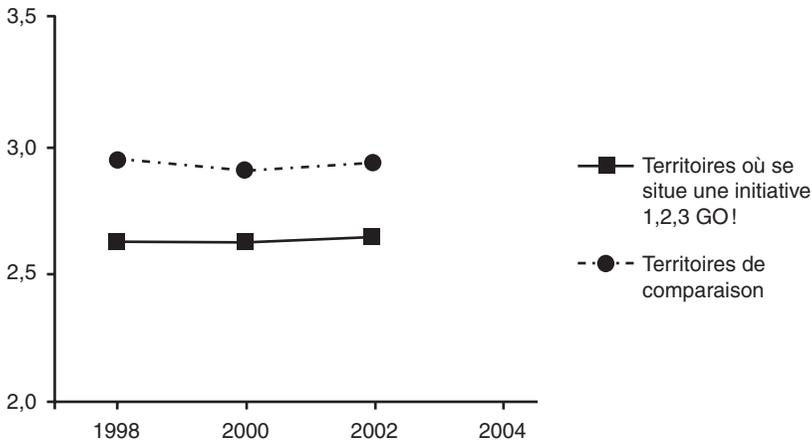
### Satisfaction à l'égard du voisinage pour élever des enfants

Un indice composé de neuf questions est présenté aux répondants afin qu'ils évaluent la qualité de leur environnement. Il s'agit d'une mesure d'appréciation du milieu résidentiel et du voisinage en rapport à la salubrité, à la sécurité et aux efforts investis pour les améliorer. On les invite, par exemple, à se prononcer sur l'état général des logements, la propreté des ruelles et des rues ou celle des parcs de leur localité. On leur demande également de porter un jugement sur la qualité de leur voisinage comme lieu où élever un enfant. Les réponses à cette dernière question sont celles qui figurent dans cette présentation. Les répondants ont été invités à qualifier ce voisinage en précisant s'ils sont très insatisfaits (cote = 1), plutôt insatisfaits (cote = 2), plutôt satisfaits (cote = 3) ou très satisfaits (cote = 4).

En général, on observe chez l'ensemble des répondants une perception variant de « plutôt insatisfait » à « plutôt satisfait », bien que les familles des territoires témoins présentent une position significativement plus favorable que celles des territoires 1,2,3 GO! à l'endroit de leur voisinage comme lieu où élever un enfant (figure 5.11). Dans l'ensemble, la position des familles des deux types de territoires demeure sensiblement la même d'un moment de mesure à l'autre.

Figure 5.11

### Satisfaction à l'égard du voisinage comme lieu où élever des enfants, selon le type de territoire et l'année de cueillette, 1998-2002



### Impacts des Initiatives 1,2,3 GO! sur l'environnement familial

Un troisième objectif de l'évaluation vise à comparer les territoires d'intervention aux territoires témoins sur le plan de l'environnement familial proximal des enfants. Cet environnement familial renvoie, d'une part, aux activités et aux objets de l'environnement de l'enfant susceptibles de promouvoir son développement et, d'autre part, au stress parental.

#### *Environnement proximal de stimulation*

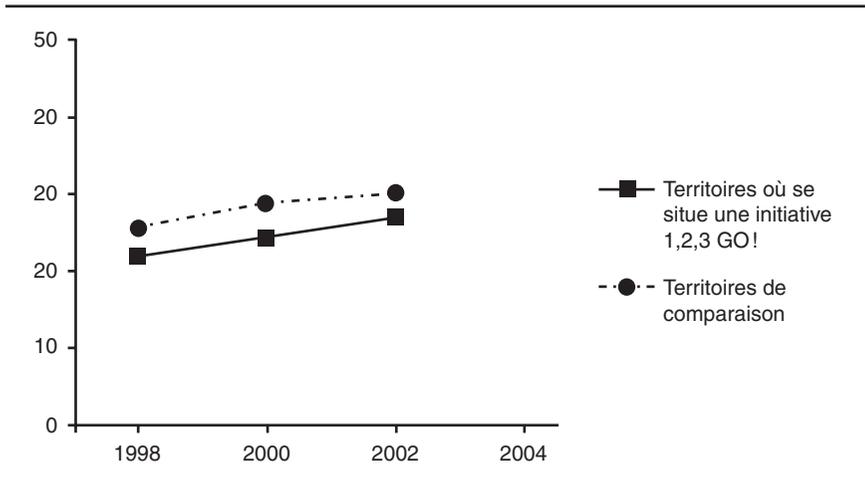
L'aménagement physique et social de l'environnement de l'enfant permet de lui offrir des stimulations pour promouvoir son développement. Une grille préétablie, complétée par observation directe ou

par des questions adressées aux parents, a été utilisée pour relever la disponibilité de jouets favorables au développement du langage et de l'audition (nombre de livres pour enfants, de jouets sonores ou d'instruments de musique) et au développement de la performance cognitive (nombre de casse-tête, de jeux de construction, d'objets à encastrer et de jeux Lego). Cet instrument considère également la durée des périodes quotidiennes que les parents accordent à des activités de lecture, de jeu ou de loisirs avec leur enfant. Dans le cadre de cette présentation, on retient un aspect de la qualité de l'environnement proximal de stimulation et ludique de l'enfant, à savoir le nombre de livres disponibles destinés aux enfants, en raison de son influence appréciable sur leur développement cognitif (Lahaie, 2006).

Davantage de livres se dénombrent dans l'environnement proximal des enfants des territoires de comparaison que dans les territoires 1,2,3 GO! (figure 5.12). Cependant, cet écart qui persiste d'un moment de mesure à l'autre ne permet pas de distinguer significativement les deux types de territoires. Dans l'ensemble des territoires, on observe une légère augmentation du nombre moyen de livres, sans toutefois qu'elle s'affiche de façon significative.

Figure 5.12

**Nombre de livres disponibles destinés aux enfants, selon le type de territoire et l'année de cueillette, 1998-2002**



### ***Stress parental***

Le stress parental est évalué à l'aide d'une version abrégée d'un indice qui fournit une mesure globale du niveau de stress perçu par les parents. Cet indice comporte un ensemble de 36 énoncés divisés en deux catégories de stressseurs, soit ceux qui sont reliés à l'enfant (distraction/hyperactivité, capacité à renforcer le parent, humeur, acceptation par le parent, capacité d'adaptation, degré d'exigence) et ceux qui sont reliés au parent (sentiment de compétence, attachement à l'enfant, restrictions du rôle, dépression, relation avec le conjoint, isolement social, santé physique du parent). Plus le score global de cet indice est élevé, plus le niveau de stress des parents l'est.

Pour l'ensemble des territoires, on n'observe aucune différence notable entre chacun des deux types de territoire, ni entre les cycles de cueillette de données. Or, le niveau de stress des parents se montre relativement comparable d'un type de territoire à l'autre et d'un moment de mesure à l'autre.

### **Impacts des Initiatives 1,2,3 GO! sur le développement des enfants**

Un quatrième et dernier objectif de l'évaluation vise la comparaison des territoires d'intervention avec les territoires témoins au sujet du développement de l'enfant. La mesure retenue pour apprécier ce développement est le développement cognitif.

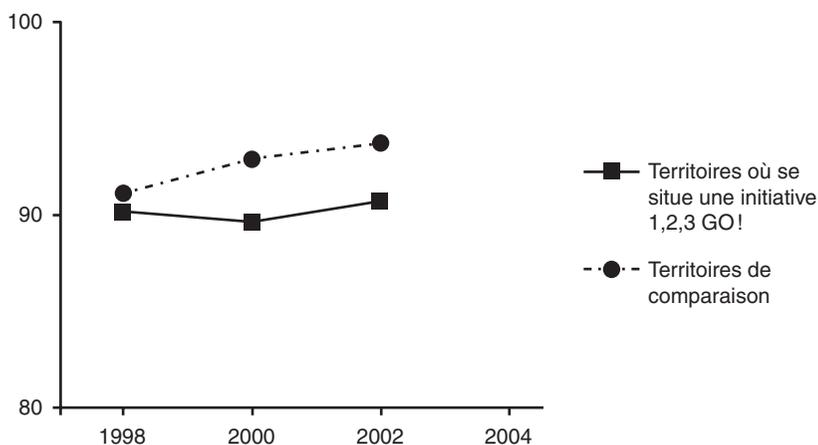
### ***Développement cognitif***

Le développement cognitif de l'enfant est évalué à l'aide de l'échelle de développement de Bayley (1993), présentée à l'enfant sous forme d'une séance de jeu. Cette échelle qui mesure le développement mental des enfants porte sur leurs habiletés perceptuelles, communicationnelles, mnémoniques, verbales et de résolution de problèmes. Ce test est standardisé selon l'âge de l'enfant, avec un score normalisé de 100 et un écart-type de 15. En général, tous les scores inférieurs à 85 sont classés dans la catégorie « retard de développement ».

Sur le plan du développement cognitif, les enfants des territoires 1,2,3 GO! ont des scores comparables à ceux des autres enfants, que ce soit aux différents moments de mesure ou entre les moments de mesure (figure 5.13).

Figure 5.13

**Score du développement cognitif des enfants (échelle de Bayley), selon le type de territoire et l'année de cueillette, 1998-2002**



## DISCUSSION

### L'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO!: les hypothèses en cause

En sciences sociales et humaines, il est de mise de s'appuyer sur la logique de l'inférence statistique pour tirer des conclusions d'une étude ayant procédé à un échantillonnage probabiliste. On part du principe qu'il y a deux hypothèses à mettre à l'épreuve. La première est l'hypothèse nulle. Dans le cas de l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO!, celle-ci ne postule aucune différence entre les territoires 1,2,3 GO! (groupes expérimentaux) et les territoires témoins. La seconde, l'hypothèse alternative, correspond à l'hypothèse de recherche voulant qu'une différence doive distinguer les deux groupes suite à l'intervention 1,2,3 GO! Si on veut corroborer cette dernière hypothèse, on cherche à rejeter l'hypothèse nulle. Si celle-ci est rejetée, l'hypothèse alternative doit être acceptée, ce qui nous permet alors d'inférer l'existence d'une différence entre les deux groupes, différence qui ne serait pas due au hasard. Cette procédure qui confère à l'hypothèse nulle la charge de la preuve constitue en quelque sorte une démonstration par l'absurde ou, si l'on veut, une démonstration de la vraisemblance d'une hypothèse en réfutant l'hypothèse contraire. Dans cet ordre d'idées, la question cruciale se pose comme ceci: est-il plausible de n'observer aucune

différence entre les échantillons des territoires 1,2,3 GO! et des territoires témoins bien que, de fait, les deux populations soient vraiment différentes?

Or, au terme de trois cycles de cueillette de données et de nombreuses analyses visant à vérifier si les territoires 1,2,3 GO! sont comparables ou statistiquement différents des territoires témoins et, de surcroît, à témoigner de leur évolution dans le temps, une conclusion s'énonce: l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! n'a pas conduit au rejet de l'hypothèse nulle. En conséquence, ceci signifie que, pour le moment, l'évaluation ne fournit pas suffisamment de données probantes pour appuyer l'hypothèse selon laquelle les communautés locales ont présenté des améliorations attribuables aux interventions 1,2,3 GO! et ce, lorsqu'on met en perspective leur situation actuelle tant avec leur situation d'origine (d'avant 1,2,3 GO!) qu'avec celle des territoires témoins.

Comment peut-on expliquer ces résultats? Comment interpréter les conclusions qu'il est possible de tirer de l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO!?

Pour tenter d'expliquer les résultats obtenus, deux avenues sont proposées. Il est possible de supposer que les interventions 1,2,3 GO! ont bel et bien entraîné les effets escomptés sans que, toutefois, le dispositif méthodologique de l'évaluation ait été en mesure de les déceler. En revanche, on peut présumer que les interventions 1,2,3 GO! n'ont pas exercé une influence déterminante sur les variables mesurées, influence susceptible de se révéler avec suffisamment de force pour s'avérer significative à l'échelle de la communauté. Pour chacune de ces explications possibles, plusieurs éléments peuvent contribuer à donner du sens aux résultats obtenus.

### **L'évaluation des impacts en question**

Le plan de l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! a été élaboré sur la présomption suivante: l'efficacité de ces interventions communautaires serait tributaire des changements de culture en faveur des tout-petits qui s'opéreraient dans chacun des territoires d'intervention. Ces changements entraîneraient alors des effets d'une envergure suffisante pour que l'on puisse les capter auprès de la population dans son ensemble. Par conséquent, le schème de recherche mis en place est conçu pour détecter les effets attendus dans la mesure où ils parviennent à infiltrer la population globale.

Comme l'admet Camil Bouchard à mi-parcours de l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! :

Notre façon d'évaluer est extrêmement exigeante, car le défi, j'allais dire, la prétention de ces interventions, est la suivante: on va changer l'environnement à tel point que peu importe les enfants et les familles de nos échantillons, on va en voir l'effet... Nos résultats devraient démontrer, d'une cohorte à l'autre – ce ne sont pas les mêmes enfants, mais toujours d'autres enfants de 20 à 40 mois et leurs parents dont on évalue le bien-être et leur développement – que l'environnement se trouve à ce point enrichi que ces enfants profitent déjà de cette amélioration du milieu. On doit se poser des questions sur nos modes d'évaluation, sur la capacité à rendre compte de changements subtils (Gauthier *et al.*, 2002).

Après avoir complété plusieurs cycles de prise de données, on peut dorénavant tirer des apprentissages de l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO!, à partir desquels certaines questions peuvent être formulées. Une première question se pose sur le nombre et la taille des communautés requis pour obtenir une puissance statistique suffisante afin de mettre en évidence les effets anticipés. Selon Hills *et al.* (2004) et Merzel et D'Afflitti (2003), les réponses à cette question comportent des problèmes très difficiles à résoudre. Parmi eux, on doit considérer l'hétérogénéité des territoires d'intervention qui évoluent dans des dynamiques locales particulières, générant diverses stratégies d'intervention selon des trajectoires de maturation variées. Pour pallier cette situation, certains chercheurs recommandent un nombre minimum de dix communautés ou territoires d'intervention comme étant susceptible d'assurer une puissance statistique suffisante pour détecter des différences entre elles (Hancock *et al.*, 1997; Koepsell *et al.*, 1992; voir Merzel et D'Afflitti, 2003). Dans le cas de l'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO!, rappelons-le, un ensemble de cinq territoires d'intervention a été retenu.

Dans la documentation scientifique, on convient que la communauté représente l'unité d'analyse appropriée pour l'évaluation de ce type d'interventions communautaires intégrées. Pour les représenter, il est courant d'utiliser un schéma de recherche avec cohortes séquentielles qui implique la sélection d'échantillons aléatoires différents d'un moment de mesure à l'autre. Cependant, on reconnaît que ce type de schéma de recherche n'est pas sans poser problème. En effet, dans quelle mesure pouvons-nous relever des changements tangibles à l'échelle de la population des territoires d'intervention sans que l'on puisse déterminer le degré d'exposition ou de participation des familles aux diverses activités 1,2,3 GO! et sans contrôler leur mobilité résidentielle à l'intérieur de chacun de ces territoires?

Également, comme la majorité des évaluations de ce type d'interventions communautaires, l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! repose sur un schème de recherche quasi expérimental employant des groupes de comparaison. Or, plusieurs chercheurs admettent que l'appariement des territoires d'intervention avec des territoires témoins entraîne des difficultés non négligeables (Merzel et D'Afflitti, 2003; Potvin et Richard, 2001). De fait, l'examen des caractéristiques sociodémographiques et la distribution des facteurs de risque dans les territoires à l'étude ont, dès le début de l'évaluation, mis en évidence des différences importantes entre les territoires 1,2,3 GO! et les territoires de comparaison. Plusieurs indices socioéconomiques ont pu révéler que les familles des territoires 1,2,3 GO! connaissent une précarité plus importante que les familles des territoires témoins. Cette situation tient au fait que les territoires 1,2,3 GO! ont été invités à prendre part aux Initiatives 1,2,3 GO! en raison de cette précarité marquée et qu'il a été difficile de les jumeler à des territoires aux attributs équivalents.

À la difficulté de jumeler les territoires 1,2,3 GO! à des territoires similaires s'ajoute celle de maintenir l'intégrité des groupes de comparaison (Potvin et Richard, 2001). En effet, on admet que l'influence de mouvances qui surviennent à l'échelle de nos sociétés, telles que l'évolution de valeurs, d'attitudes et de comportements, de nouvelles orientations politiques ou des effets de la conjoncture économique, peuvent entraîner des changements à la fois dans les territoires d'intervention et de comparaison. On a pu déjà constater que des changements d'ordre sociétal, qui échappent au contrôle des chercheurs, ont vraisemblablement pour résultat de limiter la mesure des impacts d'interventions communautaires (Potvin et Richard, 2001). On ne peut négliger non plus l'effet possible de proximité géographique des territoires d'intervention et de comparaison, qui pourrait favoriser des effets de diffusion, voire de contamination des modalités d'intervention et de leurs retombées. En ce sens, il est possible de présumer que certains de ces biais sont intervenus dans la mesure des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! En effet, la naissance des Initiatives 1,2,3 GO! semble coïncider avec le début d'une vague de mobilisation ayant, avec le temps, pu atteindre les territoires de comparaison. Les résultats de Cormier et Équipe DEC (2005) laissent indiquer qu'effectivement, c'est à la fin des années 1990 que l'on assiste à la mise en place, dans la région de Montréal, d'une culture de partenariat local centrée sur le bien-être des jeunes enfants et de leur famille. Cet état de choses n'est peut-être pas étranger à l'application des orientations des nouvelles politiques sociales des années 1980, plus particulièrement depuis la réforme Côté adoptée en 1991, parmi lesquelles figurent la valorisation des communautés, la régionalisation et le partenariat.

Outre les réserves qu'il est légitime d'avoir à l'endroit d'un schème de recherche comparatif entre des territoires 1,2,3 GO! et des territoires témoins, d'autres biais peuvent réduire la puissance statistique nécessaire pour détecter les différences entre les communautés à l'étude et, en conséquence, pour statuer sur les impacts des Initiatives 1,2,3 GO! La singularité des territoires 1,2,3 GO! contribue vraisemblablement à défier les modes d'évaluation de leurs impacts. On reconnaît aisément que le contexte dans lequel les interventions 1,2,3 GO! ont pris naissance et ont évolué diffère d'un territoire à l'autre. Chaque territoire 1,2,3 GO! connaît ses propres conditions d'implantation, des dynamiques et des parcours de mobilisation particuliers, et met en place des activités diversifiées. Ceci a sans doute pour effet de générer, d'un territoire à l'autre, des variations à la fois qualitatives et quantitatives sur le plan des retombées à relever. Pour plusieurs raisons, nous sommes amenés à penser que l'hétérogénéité des territoires d'intervention peut contribuer à diminuer la possibilité de capter les impacts de leurs activités.

En outre, compte tenu de la diversité des cibles d'action des territoires d'intervention, il paraît légitime de se demander dans quelle mesure les indicateurs choisis s'avèrent pertinents pour chacune d'elles et peuvent s'appliquer de manière univoque à la réalité de tous les territoires 1,2,3 GO! Également, dans quelle mesure d'autres indicateurs ou d'autres mesures de ces indicateurs auraient-ils pu révéler les effets des interventions 1,2,3 GO!? L'hétérogénéité des territoires 1,2,3 GO! nous a conduits à observer que, pour plusieurs indicateurs, les résultats obtenus diffèrent sensiblement d'un territoire 1,2,3 GO! à l'autre. Ceci nous amène à mettre en question la validité d'analyses comparatives entre ces territoires qui, sur de nombreux plans, font figure de cas uniques, de même que la pertinence de l'emploi de mesures de tendance centrale, telle la moyenne, dans le traitement statistique des données recueillies.

Enfin, les modes d'évaluation employés dans l'analyse des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! comme dans le cas d'interventions comparables se butent à une difficulté majeure, qui est celle de la complexité de ces interventions. La complexité est inhérente à la nature même de ce type d'intervention. Kubisch *et al.* (1995) font état de cette complexité qui se manifeste sur plusieurs registres: ces interventions reposent sur des efforts de mobilisation regroupant des acteurs de milieux diversifiés (complexité horizontale) et font appel à des activités ciblant les sphères individuelle, familiale et collective des communautés (complexité verticale). Le défi considérable qui en découle consiste à parvenir à développer des modèles théoriques susceptibles de conceptualiser adéquatement les mécanismes causaux reliant de manière synergique les

activités accomplies, les diverses composantes médiatrices et les retombées anticipées. Au demeurant, les développements actuels s'avèrent rares et peu élaborés (Hills *et al.*, 2004) et, selon Goodman *et al.* (2001; voir Merzel et D'Afflitti, 2003), seraient en partie responsables des résultats modestes obtenus jusqu'à ce jour dans l'évaluation d'interventions communautaires intégrées.

### L'intervention 1,2,3 GO! en question

Pour tenter de mettre en relief les résultats obtenus, il faut prendre en compte le rôle qu'ont pu jouer non seulement les modes d'évaluation adoptés, mais aussi les caractéristiques des interventions 1,2,3 GO! elles-mêmes. À ce chapitre, on reconnaît d'emblée que la durée, l'intensité, l'étendue ainsi que le degré d'infiltration dans la population des interventions menées peuvent déterminer la magnitude de leurs impacts observés (Merzel et D'Afflitti, 2003) et l'ampleur de l'effet de percolation jusqu'aux variables ultimes.

Dans le cas des Initiatives 1,2,3 GO!, les conclusions de la thèse de Denis (2005) mettent en jeu la durée et la densité des interventions accomplies dans le cadre des Initiatives 1,2,3 GO! Selon cette auteure,

[...] l'efficacité des programmes repose souvent sur l'effet cumulatif d'actions répétées. La densité et la durée des activités de stimulation sont des éléments importants à considérer afin d'obtenir des changements significatifs dans le développement cognitif des enfants. C'est pourquoi les activités de stimulation sont d'autant plus efficaces lorsqu'elles se poursuivent dans plusieurs contextes de vie du tout-petit (Nation *et al.*, 2003; Weissberg *et al.*, 2003). Par exemple, un programme peut viser enseigner des techniques de lecture interactive aux parents à domicile et aux éducatrices en service de garde. La densité des actions se trouve alors augmentée et cela permet également à l'enfant de généraliser ses acquis (Denis, 2005, p. 8).

Camil Bouchard, quant à lui, pose la question de l'intensité et du fait de rejoindre les « bonnes familles », les « bons enfants ». La position de ce chercheur se résume ainsi :

Le fonctionnement d'un programme universel, c'est un peu comme le Mississippi: le fleuve est large, mais il n'y a pas beaucoup d'eau. On perd du point de vue de l'intensité, et donc de l'efficacité. Les programmes sélectifs posent, quant à eux, un autre problème: le fleuve est étroit et, par conséquent, bien des gens n'entrent pas dans le courant. De plus, les communautés sont très rébarbatives à des approches sélectives parce que les gens se sentent souvent stigmatisés (Gauthier *et al.*, 2002).

Enfin, comme dernier élément, relevons la question de l'adéquation entre les ressources disponibles et les objectifs des interventions 1,2,3 GO! Sur ce point, Denis (2005) relate son point de vue sur l'état de situation qui caractérise les interventions 1,2,3 GO!:

Comme nous en avons discuté, l'initiative 1,2,3 GO! vise à modifier l'ensemble de la communauté. Cependant, elle dispose de moyens économiques et humains limités qu'elle risque de disperser aux divers niveaux de ses objectifs globaux. Elle a alors peu de chances d'entraîner les changements escomptés. Des programmes semblables aux États-Unis obtiennent des résultats significatifs avec des fonds nettement plus élevés. Par exemple, Head Start a dépensé près de 7 milliards en 2004 pour soutenir ses différents programmes. De ce montant, 20 millions sont consacrés à la recherche et à l'évaluation des impacts (Head Start Bureau, 2005) (Denis, 2005, p. 123).

Que pouvons-nous retenir de l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO!? Les résultats de cette évaluation reflètent-ils ce qui s'est déroulé sur le terrain des Initiatives? Quels modèles d'évaluation de ce type d'intervention seraient alors à privilégier? Ces questions des plus légitimes méritent attention et c'est pour cette raison qu'une invitation a été lancée pour faire place au dialogue entre les acteurs et les promoteurs des Initiatives 1,2,3 GO! et les chercheurs de l'Équipe DEC. Une journée, celle du 16 mars 2007, qui s'est déroulée au Centre 1,2,3 GO! à Montréal, a été consacrée à poursuivre et partager une réflexion enclenchée par ces questions, laquelle est présentée au chapitre suivant.

## ANNEXE 1

### PRÉCISIONS MÉTHODOLOGIQUES SUR L'ENQUÊTE FAMILLES DE L'ÉVALUATION DES IMPACTS DES INITIATIVES 1,2,3 GO!

#### Les instruments de mesure utilisés

Les données de l'enquête menée auprès des familles se rapportent à un ensemble de treize variables dépendantes et sont recueillies au moyen de tests standardisés et de questionnaires principalement remplis par les parents. Comme le précisent Damant *et al.* (1999c, p. 23):

[...] «les critères ayant mené au choix des outils de mesure sont: 1) les qualités métrologiques de l'instrument original ou de sa traduction sont satisfaisantes; 2) il mesure avec sensibilité la dimension ciblée (capacité discriminante, normes distinctes garçons/filles, etc.); 3) son temps de passation requis n'est pas trop contraignant; 4) son contenu peut être formulé (en français ou en anglais) de manière à être bien compris par la population visée; 5) il donne une image précise des forces et des faiblesses des dimensions évaluées et non pas la seule identification ou classification de dysfonctions et désordres; 6) il est largement utilisé en recherche, fournissant des possibilités de comparaison avec d'autres études; 7) il est aussi utilisé en recherche au Québec.

Une brève description des instruments de mesure utilisés dans le cadre de l'enquête menée auprès des familles est présentée suivant les trois dimensions de variables énoncées ci-haut. La description des instruments de mesure, y inclus le tableau 5.3, figurant dans cette section est une version adaptée de la présentation de Bédard (2005).

#### Variables liées à l'environnement communautaire des familles

L'instrument *Réseau de soutien social* est l'adaptation québécoise (Lepage, 1984; voir Cormier et Bouchard, 1997) de l'*Arizona Social Support Interview Schedule* (Barrera, 1980; voir Bordeleau et Damant, 1997). Cet instrument dénombre les personnes susceptibles d'apporter un soutien. Il recense également les types d'aide potentiellement apportés par des membres de l'entourage (sept énoncés) en précisant leur lien avec le parent. Six autres énoncés permettent d'évaluer l'aide reçue, selon six catégories de types d'aide, en précisant la satisfaction à l'égard de cette aide, selon une échelle de Likert en cinq points.

L'instrument *Ressources et services* élaboré par l'Équipe DEC (Cormier et Bouchard, 1997) recueille le type de ressources utilisées par les parents pour leurs enfants et la satisfaction à leur égard. Il comporte 24 questions, dont 10 selon l'échelle de Likert en quatre points et 9 questions dichotomiques (oui/non).

L'instrument *Sécurité* élaboré par l'Équipe DEC (Cormier et Bouchard, 1997) examine la perception de la sécurité dans la collectivité, du point de vue des parents. Quatre questions permettent d'exprimer la présence ou non d'enjeux locaux reliés à la sécurité.

L'instrument *Salubrité* élaboré par l'Équipe DEC (Cormier et Bouchard, 1997) mesure la perception de la salubrité dans la collectivité, du point de vue des parents. Il s'agit de six questions portant sur la qualité de l'environnement autour de la maison, selon une échelle de Likert en quatre points.

L'instrument *Cohésion sociale* (Sampson, Raudenbush et Earls, 1997, traduit et adapté par Cormier et Bouchard, 1997) porte sur la perception du niveau de confiance mutuelle et de surveillance informelle dans la collectivité, du point de vue des parents. Chacune de ces dimensions est évaluée par cinq questions avec échelle de Likert en quatre points.

Le *Sentiment d'appartenance des parents à la communauté* (Buckner, 1988; voir Cormier et Bouchard, 1997) est une série originale de 37 items, traduite et adaptée, qui compte dorénavant 18 items. Validé dans cette recherche, cet instrument couvre trois dimensions: l'attrait pour le voisinage, les liens sociaux et le sens de la collectivité locale.

L'instrument *Attitude pro-enfant* (Cormier et Bouchard, 1997) mesure la perception des attitudes à l'égard des tout-petits, du point de vue des parents. Six situations sont présentées, chacune en deux versions opposées, le parent indiquant celle qui prévaut davantage dans le voisinage.

## **Variables liées à l'environnement familial**

Le stress parental est évalué à l'aide du *Parental Stress Index*, version abrégée (PSI-SF; Abidin, 1995), traduit par l'Équipe DEC (2004c). Cet instrument comporte 36 énoncés auxquels le parent répond, selon une échelle de Likert en cinq points. Ces 36 énoncés sont répartis en trois sous-échelles: a) la détresse parentale, b) l'interaction parent-enfant dysfonctionnelle, et c) un enfant difficile.

Le style disciplinaire est mesuré avec le *Questionnaire de contrôle parental* (QCP; Tessier et al., 1985; voir Équipe DEC, 2004c). Quatre situations de la vie familiale courante sont présentées. Le parent répond, selon une échelle de Likert en cinq points, à neuf énoncés pour chaque situation (36 au total), permettant d'établir la prépondérance de l'un ou l'autre des styles suivants: supportant, inductif ou coercitif.

Tableau 5.3

### Variables et instruments de mesure utilisés dans l'Enquête Familles, selon la dimension à l'étude

<i>Dimension à l'étude</i>	<i>Variables</i>	<i>Instruments et auteurs</i>	<i>Sources des données</i>
Environnement communautaire des familles	Taille du réseau de soutien social selon le type d'aide reçue et perception de la suffisance de l'aide reçue	Réseau de soutien social (Barrera, 1980, traduit et adapté par Lepage, 1984; voir Équipe DEC, 2004c)	Parents
	Types de ressources utilisées par les parents pour leurs enfants	Ressources et services (Équipe DEC, 1997)	Parents
	Perception de la sécurité dans le voisinage	Sécurité (Équipe DEC, 1997)	Parents
	Perception de la salubrité dans le voisinage	Salubrité (Équipe DEC, 1997)	Parents
	Perception du niveau de la cohésion sociale dans la communauté	Cohésion sociale (Sampson <i>et al.</i> , 1997, traduit et adapté par Cormier et Bouchard, 1997)	Parents
	Sentiment d'appartenance à la communauté	Sentiment d'appartenance des parents à la communauté (Buckner, 1988, traduit et adapté par Cormier et Bouchard, 1997)	Parents
	Perception des attitudes envers les tout-petits	Attitudes pro-enfants (Cormier et Bouchard, 1997)	Parents
Environnement familial	Aménagement physique et social de l'environnement de l'enfant (nombre de jouets éducatifs et livres) et stimulations offertes à l'enfant dans l'environnement	1) Environnement physique et social (Équipe DEC, 1997) 2) Jouets de l'enfant (Équipe DEC, 1997)	Parents et observation en milieu familial
	Stress parental	Parental Stress Index (Abidin, 1995; traduit par Lacharité <i>et al.</i> , 1992; adapté par Équipe DEC, 1997)	Parents
	Style disciplinaire	Questionnaire de contrôle parental (Tessier <i>et al.</i> , 1985)	Parents
Développement des enfants	Développement cognitif	Bayley Scales of Infant Development (Bayley, 1993)	Enfants
	Développement socio-affectif	Child Behavior Checklist/2-3 (Achenbach, 1992; traduit et adapté par Équipe DEC, 1999)	Parents
	Santé physique de l'enfant	Questionnaire sur la santé des jeunes enfants (Séguin <i>et al.</i> , 2002)	Parents
Renseignements généraux	Données sociodémographiques des familles	Renseignements généraux (Équipe DEC, 1997)	Parents

Un instrument spécialement conçu aux fins de la recherche évalue *l'aménagement physique et social de l'environnement de l'enfant* et le nombre de jouets éducatifs de l'enfant afin d'examiner les stimulations offertes et leur adéquation avec les besoins de l'enfant (Pomerleau et Malcuit, 1998; voir Équipe DEC, 2004c). Une grille préétablie permet de noter (après observation directe ou questions), entre autres choses, la présence d'éléments sécuritaires dans l'environnement familial, les types de jouets mis à la disposition de l'enfant et les activités partagées entre le parent et l'enfant (sorties à l'extérieur, lecture, jeu, etc.). Dans le cadre de la présente étude, des indicateurs liés à l'aménagement d'un milieu de vie stimulant pour l'enfant sont retenus: le nombre de livres présents dans la maison, le nombre de casse-tête, la fréquence à laquelle le parent joue avec l'enfant, la fréquence à laquelle le parent fait la lecture à l'enfant et le nombre d'heures d'écoute de la télévision par l'enfant. Ce dernier indicateur est considéré comme un indice défavorable de stimulation dans l'environnement familial. Les résultats descriptifs portant sur chacun de ces indicateurs sont rapportés.

### **Variables liées au développement des enfants**

Le développement cognitif est mesuré avec l'échelle mentale des *Bayley Scales of Infant Development* (BSID-II; Bayley, 1993; traduit par Lepage, 1984; voir Bordeleau et Damant, 1997). À partir de l'âge de deux ans, le score obtenu par ce test offre une bonne validité prédictive des mesures ultérieures du développement intellectuel de l'enfant (Bayley, 1993; Cicchetti et Wagner, 1990; McCune *et al.*, 1990; voir Bordeleau et Damant, 1997). L'évaluation, d'une durée d'environ 45 minutes, est présentée à l'enfant comme une séance de jeu par des évaluatrices formées. Ce test est standardisé selon l'âge de l'enfant, avec un score moyen de 100 et un écart-type de 15. En général, nous regroupons tous les scores inférieurs à 85 dans la catégorie «retard de développement», sauf lorsque nous jugeons pertinent de mettre l'accent sur des catégories plus fines. Ainsi, nous présentons à l'occasion la catégorie «retard léger», qui regroupe des scores compris entre 70 et 84, soit plus d'un écart-type sous la moyenne. Les scores à plus de deux écarts-types sous la moyenne, soit inférieurs à 70, composent la catégorie «retard significatif». Ce test est utilisé lors des quatre cueillettes. Des mesures d'accord inter-juges sont effectuées de façon périodique durant les cueillettes II et III, afin d'assurer l'uniformité de l'administration des tests de Bayley. Les moyennes pour chaque cueillette sont de 97 % ( $n = 39/481$ , 8,1 % de l'échantillon) et 94 % ( $n = 15/503$ , 3 % de l'échantillon). Aussi, lorsqu'un test présente quelque doute quant à la cotation retenue, il est retiré. Ces situations concernent principalement des enfants n'accordant pas

une attention suffisante à la passation du test, ou s'exprimant moins bien en français ou en anglais que le parent ne le laisse entendre lors de la prise de contact.

Ensuite, la *Child Behavior Checklist/2-3* (Achenbach, 1992, traduit et adapté par l'Équipe DEC, 1999; voir Équipe DEC, 2004c) permet d'évaluer le développement socio-affectif par le biais d'une liste de problèmes de comportements de l'enfant. Il s'agit d'une liste comportant 98 items ayant trait à des situations variées. Le parent répond en fonction du comportement de son enfant, selon des réponses allant de « ne s'applique pas du tout » à « parfois » ou « souvent ». Cet instrument est utilisé à partir de la deuxième cueillette (2000-2001).

Enfin, le *Questionnaire sur la santé des jeunes enfants* (Séguin *et al.*, 2002; voir Équipe DEC, 2004c) couvre la santé à la naissance ainsi que les épisodes d'hospitalisation et les problèmes de santé vécus par la suite.

## **Caractéristiques des parents, des familles et des enfants**

Le questionnaire *Renseignements généraux* (Équipe DEC, 2004c) permet de recueillir les données sociodémographiques suivantes: âge, revenu, scolarisation, structure familiale, nombre d'années de résidence au Canada, nombre de pièces et d'occupants dans la résidence.

## **Considérations éthiques<sup>4</sup>**

Les informations nominales sur les familles sont fournies par la Régie de l'assurance maladie du Québec après avoir obtenu l'accord de la Commission d'accès à l'information. Ces informations sont utilisées aux fins du recrutement et elles sont détruites par la suite. Au moment de l'appel téléphonique, le membre de l'équipe de recherche informe le parent de la source de ces informations. La conversation se poursuit seulement si le parent y consent. Au cours de la conversation, le membre de l'équipe répond à toutes les questions du parent.

Lors de la visite à domicile, le parent signe un formulaire de consentement qui l'informe de la recherche et des mesures prises. On l'assure que les données recueillies demeurent confidentielles et que, s'il le souhaite, il peut mettre fin à l'entrevue en tout temps. Certains questionnaires peuvent susciter chez le parent des réflexions et des émotions. Ces risques ne sont pas majeurs, mais les évaluatrices sont formées pour les aider en cas de besoin. Elles ont en leur possession

---

4. Le contenu de cette section est tiré intégralement du rapport de Damant *et al.* (2002).

une liste de ressources à offrir au parent. De plus, si l'on constate des problèmes chez l'enfant lors de l'évaluation, aide et références sont fournies.

Les données nominales sont détruites une fois leur utilisation terminée. Les documents qui contiennent des informations sur les familles demeurent dans un classeur fermé à clé, situé dans un local aussi fermé à clé, jusqu'à la fin de la recherche. L'identification des participants s'effectue à l'aide d'un code. Aucun nom n'apparaît sur les questionnaires. De plus, tous les membres de l'équipe de recherche signent un protocole de confidentialité.

### **Analyse des données<sup>5</sup>**

L'objectif principal de l'analyse des données est de comparer les territoires ciblés par l'intervention 1,2,3 GO! aux territoires de comparaison ainsi que leur évolution respective dans le temps. En premier lieu, des analyses descriptives ont été effectuées afin de comparer le profil sociodémographique des familles de l'ensemble des territoires 1,2,3 GO! et des territoires de comparaison. À cette fin, des analyses de khi-carré ( $\chi^2$ ) sur les variables catégorielles ont été réalisées pour déterminer les différences entre les territoires 1,2,3 GO! et ceux de comparaison pour l'ensemble des cueillettes de données. Ensuite, des analyses inférentielles ont permis d'examiner les mesures liées à l'environnement communautaire des familles, à l'environnement familial et au développement des enfants. À cette étape, des analyses de la covariance ont été réalisées sur les variables avec l'aide du logiciel SPSS. Le but est d'examiner si les territoires 1,2,3 GO! et de comparaison se distinguent à ces mesures et si ces territoires évoluent différemment dans le temps. Ces analyses sont réalisées séparément pour chacun des milieux de vie (urbain, banlieue et rural) puis pour l'ensemble de ces milieux regroupés (échantillon global). Pour attester la signification statistique appliquée aux comparaisons des moyennes et des variances obtenues des différents types de territoire et des différents moments de l'enquête, des tests F de Fisher ont été utilisés avec des seuils de signification statistique (valeur  $p$ ) inférieurs à 5%. Dans le cas de ces analyses inférentielles, un contrôle du cumul de facteurs de risque a été effectué afin de réduire les biais de comparaison entre les groupes de territoires à l'étude.

---

5. Cette section a été rédigée avec la collaboration de Danielle Blanchard. Nous tenons à la remercier de sa contribution.

## RÉFÉRENCES

- BAYLEY, N. (1993). « Bayley scales of infant development », 2<sup>e</sup> ed., dans J. Garbarino (dir.), *Children and Families in the Social Environment*, New York, Walter de Gruyter, p. 97-125.
- BÉDARD, J.-L. (2005). *Rapport DEC - Version préliminaire*, document inédit, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- BOUCHARD, C. (1996). *Principes et réalisations 1,2,3 GO! Notes de l'exposé du 3 mai 1996*, document inédit, Montréal, LARESH, Université du Québec à Montréal.
- BOUCHARD, C. (1998). *L'initiative 1,2,3 GO! Une approche écologique, communautaire, appropriative et promotionnelle du développement des enfants et une expérience de métissage*, Montréal, GRAVE-ARDEC.
- BOUCHARD, C. (1999). « The community as a participative learning environment. The 1,2,3 GO! Project », dans J. Keating et C. Hertzman (dir.), *Developmental Health and the Wealth of Nations*, New York, Guilford Press.
- BOUCHARD, C. (2000). « 1,2,3 GO! Une approche écologique, communautaire, appropriative et promotionnelle du développement des enfants et une expérience en métissage des expertises », dans J.-P. Gagnier et C. Chamberland (dir.), *Enfance et milieux de vie - Initiatives communautaires novatrices*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BORDELEAU, L. et D. DAMANT (1997). *Dimensions et instruments de mesure des impacts de l'initiative 1,2,3 GO! sur les enfants et sur les familles*, document inédit, Montréal, GRAVE.
- CENTRAIDE (2001). « Quand le monde tourne autour des tout-petits », Montréal, Centraide, <[www.centraide-mtl.org/centraide/static/media/pdf/123go\\_f.pdf](http://www.centraide-mtl.org/centraide/static/media/pdf/123go_f.pdf)>.
- CENTRE 1,2,3 GO! (2005). *Bilan des Initiatives 1,2,3 GO! 1996-2005 - Sources de revenus, actions générées, partenariat*, Montréal, Centre 1,2,3 GO!
- CENTRE 1,2,3 GO! (2007) « Historique », « Historique détaillé » et « Mission » des Initiatives 1,2,3 GO!, <[www.centre123go.ca/portrait/histo\\_det.html](http://www.centre123go.ca/portrait/histo_det.html)>.
- CORMIER, N. et C. BOUCHARD (1997). *Dimensions et instruments de mesure des impacts de l'initiative 1,2,3 GO! sur les communautés*, document inédit, Montréal, GRAVE.
- CORMIER, N. et C. BOUCHARD. (2004). *Renforcer une culture de bienveillance et de collaboration autour du bien-être des tout-petits. Évaluation d'une initiative communautaire*, Montréal, GRAVE-ARDEC.
- CORMIER, N. et ÉQUIPE DEC (2005). « Étude des liens de partenariat entre les ressources locales pour les tout-petits et leur famille », *Des nouvelles de la recherche*, vol. 1, n° 1, p. 1-8.
- DAMANT, D., C. BOUCHARD, L. BORDELEAU, N. BASTIEN et G. LESSARD (1999a). « 1,2,3 GO! Modèle théorique et activités d'une initiative communautaire pour les enfants et parents de six voisinages de la grande région de Montréal », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 12, n° 2, p. 133-150.
- DAMANT, D., M. CINQ-MARS, D. FORTIN, F. FOURNIER et Y. LEBOSSE (1999b). *Synthèse des représentations vis-à-vis l'initiative 1,2,3 GO! et de son évaluation*, Montréal, GRAVE-ARDEC.

- DAMANT, D., M.-A. POIRIER et J. MOREAU (2001). «Ça prend un village pour élever un enfant : une approche écologique visant le développement des enfants», dans H. Dorvil et R. Mayer (dir.), *Problèmes sociaux - Tome II*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 319-336, coll. «Problèmes sociaux et interventions sociales».
- DAMANT, D., M.-A. POIRIER, A. POMERLEAU et S. LAPIERRE (2002). *L'Initiative 1,2,3 GO! - Vérification d'un modèle théorique d'intervention communautaire auprès des jeunes enfants et de leurs familles*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- DAMANT, D., A. POMERLEAU et N. BASTIEN (1999c). *Évaluation des impacts du programme 1,2,3 GO! sur les parents et les parents des six territoires ciblés*, document inédit, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- DENIS, É. (2005). *Évaluation des impacts de l'initiative communautaire 1,2,3 GO! : conditions associées au bien-être et au développement des enfants et des familles*, thèse de doctorat, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- DENIS, É., G. MALCUIT et A. POMERLEAU, (2005). «Évaluation des impacts de l'initiative communautaire 1,2,3 GO! sur le développement et le bien-être des tout-petits et de leur famille», *Éducation et francophonie*, vol. 33, n° 2, p. 44-66.
- ÉQUIPE DEC (1997). *1,2,3 GO! Protocole d'évaluation*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- ÉQUIPE DEC (2004a). *Rôles, statuts des membres et fonctionnement de l'équipe*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- ÉQUIPE DEC (2004b). *Historique des contacts entre l'Équipe de recherche DEC et les initiatives locales 1,2,3 GO! - Annexe 3*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- ÉQUIPE DEC (2004c). *Questionnaires utilisés dans le cadre des enquêtes menées par l'Équipe DEC - Annexe 2*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- ÉQUIPE DEC (2005a). *Communication et publications de l'Équipe DEC et de ses collaborateurs - Annexe 1*, Montréal Université du Québec à Montréal.
- ÉQUIPE DEC (2005b). *Description des thèses de doctorat qui s'inscrivent dans le cadre des recherches menées par l'Équipe DEC*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- GAUTHIER, L., Y. GAUTHIER et D. MARCHAND (2002). «Entrevue avec Camil Bouchard», *PRISME*, vol. 38, p. 14-35.
- GOULET, D. (1999). *1,2,3 GO! Comment changer le monde, tout-petit à tout-petit. Rapport de consultation sur une expérience en cours et sur son avenir*, Montréal, Centraide.
- GOULET, D. (2005) *1,2,3 GO! Une façon différente de faire une différence*, Montréal, Centre 1,2,3 GO!
- HILLS, M.D., S. CARROLL et M. O'NEILL (2004). «Vers un modèle d'évaluation de l'efficacité des interventions communautaires en promotion de la santé : compte rendu de quelques développements nord-américains récents», *Promotion et éducation*, hors-série 1, p. 17-21.
- KUBISCH, A., C.H. WEISS, L.B. SCHORR et J.P. CONNELL (1995). «Introduction», dans J.P. Connell et al. (dir.), *New Approaches to Evaluating Community Initiatives*, New York, The Aspen Institute, p. 1-23.

- LAHAIE, Claudia (2006). *Children of Immigrants and School Readiness: Does Parental Involvement Play a Role?*, dissertation, New York, Columbia University.
- MERZEL, C. et J. D'AFFLITTI (2003). « Reconsidering community-based health promotion: promise, performance, and potential », *American Journal of Public Health*, vol. 93, n° 4, p. 557-574.
- POMERLEAU, A., G. MALCUIT et C. BOUCHARD (2005). *Contextes de vie, ressources et développement de jeunes enfants de milieux populaires montréalais*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- POMERLEAU, A., G. MALCUIT, J. MOREAU, N. BASTIEN et C. BOUCHARD (2001). *Contextes de vie, ressources et développement de jeunes enfants de milieux populaires montréalais*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- POTVIN, L. et L. RICHARD (2001). « Evaluating community health promotion programmes », dans I. Rootman, M. Goodstadt et al. (dir.), *Evaluation in Health Promotion - Principles and Perspectives*, WHO Regional Publications, European series n° 92, p. 213-240.

**Place au dialogue  
1,2,3 GO!  
et Équipe DEC**  
Le point sur une  
journée-rencontre

**Manon Théolis**

*Professionnelle de recherche  
Chaire d'étude CJM-IU-UQAM  
sur l'application des connaissances  
dans le domaine des jeunes  
et des familles en difficulté  
Université du Québec à Montréal*

«C'est la première fois, comme nouvelle équipe du Centre, que l'on reçoit de la visite chez nous!»... Le Centre 1,2,3 GO! a lancé l'invitation et au total, près de 80 personnes ont répondu à l'appel, réunissant acteurs, chercheurs, promoteurs et autres intéressés aux Initiatives 1,2,3 GO! Cette rencontre se déroulait lors de la journée *Place au dialogue 1,2,3 GO! et Équipe DEC* tenue le 16 mars 2007.

Le moment est opportun! Amorcée par l'Équipe DEC (Développement des enfants dans leur communauté) il y a plus de dix ans, l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! dans la communauté arrive à son terme et nous pouvons dorénavant prendre connaissance des aboutissements de cette recherche. Parallèlement, les acteurs des Initiatives ont pu mener un foisonnement d'expériences à partir desquelles il est possible de faire le point. C'est l'occasion de dresser un bilan des accomplissements de ces Initiatives. Un tour d'horizon est à notre portée, et la première partie de cette journée y est consacrée.

D'entrée de jeu, la journée a été lancée avec les mots de bienvenue de Mario Régis, directeur général du Centre 1,2,3 GO!, de Michèle Thibodeau-DeGuire, présidente et directrice générale de Centraide du Grand Montréal et de Jacques Régis, président du Centre 1,2,3 GO! Par la suite, le visionnement de la vidéo intitulée *1,2,3 GO!* a permis de reprendre contact avec les premiers développements des Initiatives 1,2,3 GO! et de revoir les instigateurs et promoteurs de la première heure. Enfin, la première partie de cette journée met à profit les réalisations de trois Initiatives locales, par les acteurs de Pointe de l'Île, ceux de Rivière-des-Prairies et ceux de Longueuil. Ces présentations sont suivies de celle qui porte sur les résultats de l'évaluation des impacts des Initiatives par les chercheurs de l'Équipe DEC.

La seconde partie de cette journée *Place au dialogue 1,2,3 GO! et Équipe DEC* se poursuit avec des activités d'échange et de discussion. Celles-ci portent sur les accomplissements des Initiatives 1,2,3 GO!, à la lumière du bilan des réalisations relevées par les acteurs eux-mêmes, ainsi que sur les résultats de l'évaluation des impacts par les chercheurs de l'Équipe DEC. Le ton de ce qui s'y déroule a été lancé dès le départ par Mario Régis. On nous convie à cette journée dont la finalité est à l'image de la reconstitution d'un casse-tête. Tous et chacun sont invités à se prêter au jeu pour en tirer le meilleur. La connaissance s'élabore avec la contribution des gens qui cherchent, d'autres qui essaient sur le terrain, qui expérimentent. La connaissance se construit sur la base d'un échange, d'un dialogue entre chercheurs et acteurs des Initiatives et c'est sur ce thème que toute la journée s'est organisée. Or, nous possédons tous un morceau de ce casse-tête; chacun détient une

contribution indispensable. Il s'agit, tous ensemble, de faire état des réalisations effectuées jusqu'à ce jour et d'en tirer des apprentissages et des leçons pour la poursuite des Initiatives 1,2,3 GO!

Ce chapitre vise à présenter la reconstitution de ce casse-tête. Il consiste à faire part du point de vue des participants, tous réunis avec l'objectif de discuter des résultats de l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO! Les propos exprimés ont été recueillis par le biais d'enregistrements des discussions de groupe et de notes synthèses relevées par les animateurs de ces discussions de groupe lors des activités d'échange qui se sont déroulées en deuxième moitié de cette journée. Une fois ces propos transcrits et dépouillés, une analyse de contenu thématique a été utilisée pour traiter l'information recueillie. Pour livrer et organiser l'ensemble de ces propos, le schéma de ce compte rendu a été élaboré à partir de la trame des questions posées dans les ateliers. Les propos des participants sont introduits par des demi-tirets, regroupés autour de questions ou de thèmes communs figurant en gras italique.

La rédaction de ce chapitre a été guidée par le souci de demeurer fidèle à ce qui a été mentionné par les participants, et par la volonté de transmettre de manière limpide et exhaustive les informations recueillies. Ceci a pour résultat que des différences peuvent apparaître entre le mot à mot de ce qui a été dit et le texte cité. Ces différences s'expliquent par une conversion du langage oral au langage écrit et aussi par une réorganisation des idées formulées pour assurer une logique susceptible de se conformer au schéma de présentation du chapitre. À l'occasion, il a été indiqué de procéder à une concision des propos recueillis, c'est-à-dire à une réduction des contenus d'origine ainsi qu'à un assemblage d'idées provenant de différentes personnes afin d'éviter les redondances ou de compléter les idées émises.

## **LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE**

### **Les premières réactions**

Qu'en est-il des premières réactions à la présentation des résultats de l'évaluation des impacts des Initiatives 1,2,3 GO!? Plusieurs se reconnaîtront dans ces deux réactions exprimées dès le départ: certains se sont dits *déçus*, mais non surpris et d'autres surpris, mais non *déçus*.

### ***Les surpris mais non déçus...***

- 1,2,3 GO! représente un foisonnement de projets ayant mobilisé jusqu'à présent énormément de temps et d'énergie, et il m'apparaît invraisemblable que chacun d'eux n'occasionne aucun résultat ou presque. Bref, je trouve qu'il est difficile d'évaluer tout cela. Mais ça ne me décourage pas de savoir que les effets ne sont pas démontrés.
- Je suis un peu étonnée de voir les résultats de l'évaluation des impacts livrés ce matin. Ils ne correspondent pas à ce que je peux observer dans mon voisinage. Selon moi, 1,2,3 GO!, ça fonctionne: la mobilisation, réunir des gens autour de buts communs, le bien-être des enfants, la sensibilisation. Plein d'actions concrètes ont été rendues possibles grâce à tout cela.

### ***Les déçus, mais non surpris...***

- On est peut-être déçu mais pas surpris, étant donné les hypothèses de départ et ce qu'on a voulu mesurer. C'est toujours assommant de voir une aussi grosse recherche qui se déroule sur une aussi longue période qui ne donne pas nécessairement de résultats probants.
- Il faut reconnaître: on n'est pas les seuls à ne pas voir d'impacts tirés d'évaluations comparables portant sur des interventions communautaires intégrées.

### ***Et plusieurs se questionnent...***

- Étant donné les résultats de la recherche, on se questionne sur ses fondements, les hypothèses de départ, les procédés choisis. Il est probablement normal de mettre en cause le choix des variables ou d'autres aspects de l'évaluation lorsqu'on n'obtient pas les résultats que l'on espérait. Ce qui l'est tout autant, c'est que si l'évaluation avait conduit à des résultats positifs, on aurait moins remis le tout en question et on serait sans doute d'accord avec la recherche.

## **Ces résultats offrent-ils un reflet de vos propres observations de ce qui se déroule dans les voisinages ?**

### ***On accuse un effet de décalage entre ce que rapporte l'évaluation des impacts et ce qui se déroule sur le terrain des Initiatives***

- À la vue, d'une part, des résultats de recherche, et d'autre part, des accomplissements des trois Initiatives livrés dans les deux présentations de ce matin, on assiste, je crois, à deux réalités.
- 1,2,3 GO! représente avant tout un processus qui vise à amener des gens à développer leur expertise dans les organisations, à s'impliquer, et la recherche ne mesure pas cela. À mon sens, il y a un écart réel entre ce qui se déroule dans les voisinages et les visées de la recherche.
- La recherche n'est pas impertinente, au contraire. Elle pose des questions valables, bien que les résultats obtenus affichent un fossé avec les réalisations et les acquis actuels.

### ***On reconnaît d'emblée que l'évaluation des impacts incarne de grandes ambitions***

- Les attentes sont trop élevées à l'égard des résultats à obtenir. On a mis l'accent sur des impacts ultimes plutôt que sur la mobilisation. Il s'avère difficile d'aller chercher pour le moment des impacts sur le développement des enfants.
- Dès le départ, il était aisé d'admettre que ce projet d'évaluation était ambitieux. On pouvait douter en conséquence que l'évaluation permette de révéler des résultats probants. Malgré tout, il s'agit d'être en contact avec des promoteurs enthousiastes, de prendre connaissance des Initiatives 1,2,3 GO! pour devenir conquis, emballés et y croire. Sans accuser qui que ce soit, on peut convenir maintenant qu'il y avait quelque chose d'un peu trop grand. Les objectifs sont vastes et généraux, tenant compte des moyens pouvant être mis à la disposition des Initiatives et des ressources pouvant être mises en place.
- Développer une culture de bien-être autour des enfants, c'était l'idée de départ. On espérait que tout le monde allait être gagné par cette idée. Mais à l'époque, on ne pouvait prévoir tous les aléas qui nous attendaient à propos de ce processus de mobilisation, le parcours d'appropriation, etc. Le devis de

l'évaluation a été développée avec des ambitions qui ne laissaient supposer tous les efforts de mobilisation que cela requiert pour mettre de l'avant les Initiatives. On a appris avec le temps.

### ***On reconnaît également que l'évaluation des impacts comporte d'énormes défis***

- Ce type d'évaluation est fort complexe et comporte d'énormes défis. Beaucoup de respect pour les gens qui tentent d'évaluer les impacts de ce type d'Initiatives. Bravo! On reconnaît qu'il y a tellement de facteurs qui peuvent intervenir dans l'évaluation de telles problématiques. Faut-il tout arrêter pour autant? Non, et c'est la même chose pour les Initiatives 1,2,3 GO! On est intéressés de connaître les changements produits par nos interventions. La recherche est donc importante. Malgré tout, connaître les changements générés par nos interventions demeure très difficile à évaluer.

### ***Cette journée Place au dialogue 1,2,3 GO! et Équipe DEC offre-t-elle des occasions à saisir?***

#### ***Oui, pour faire état des apprentissages effectués au fil des ans***

- Les dix dernières années sont des années d'apprentissage, que ce soit pour les chercheurs ou pour les acteurs des Initiatives.
- Je suis ravie également de la présentation de la recherche, surtout ravie du dynamisme des chercheurs et de l'intérêt qu'ils ont manifesté à poursuivre la recherche, et de la pertinence d'avoir relevé tous les apprentissages qu'il est possible de tirer de cette expérience.

#### ***Oui, pour effectuer un examen fertile des accomplissements de 1,2,3 GO!***

- Je suis déçue, mais des journées comme celle-ci sont importantes pour faire état et réfléchir sur les nuances de ces résultats de recherche. Ça ne peut être publié comme tel et ce qui se dit aujourd'hui est essentiel pour ajouter, bonifier ce que nous avons appris et pour aller de l'avant.
- Je ne peux pas me prononcer sur le contenu de l'évaluation, je n'en ai pas la compétence, mais je serai tentée de nous alerter tous pour éviter un premier réflexe qui incite à voir

les résultats obtenus comme n'ayant pas de sens : ça ne devrait pas donner ça, ils se sont sûrement trompés quelque part... Je serais davantage tentée de percevoir le tout à l'image d'une fenêtre ouverte sur des questions comme celles-ci : qu'est-ce qu'il est possible de tirer des résultats obtenus et qu'il faut comprendre du processus de recherche réalisé?

- Face aux résultats de l'évaluation, deux attitudes sont possibles : on peut trouver cela inquiétant ou stimulant selon le point de vue que l'on regarde. Inquiétant, si c'est vu comme une forme d'appréciation du programme susceptible de mettre en péril les Initiatives, ou stimulant, si ça nous sert à présenter une photo de ce qui s'est passé à cette époque-là que l'on peut dorénavant préciser, mieux définir et utiliser afin d'améliorer nos pratiques actuelles.

### ***Oui, pour formuler des questionnements de fond***

- Au départ, nous mettions en branle un rêve et nous disposions d'un modèle pour échafauder les diverses activités de 1,2,3 GO! Au cœur de l'évaluation 1,2,3 GO!, il y a ce modèle, le modèle 1,2,3 GO!, développé à partir d'une vraie intuition. C'est ce modèle qui est évalué au fond. On voulait avant tout l'évaluer en misant également sur les impacts probables. Ce sont des années d'apprentissage qui nous ont permis de travailler ensemble, d'avoir une vision commune, etc. De fait, nous avons, jusqu'à ce jour, accompli énormément. Maintenant, avons-nous réussi?
- Avec l'implantation des premières Initiatives, on en était à croire qu'il s'agit de présenter une bonne cause pour penser que tout le monde s'y ralliera. Ce n'est pas si facile que ça. On se rend bien compte maintenant que la mobilisation ne peut faire appel à des mécanismes qui se mettent en marche automatiquement lorsqu'on actionne un rêve. Comment se fait la mobilisation des communautés? Quelles sont les conditions favorables qui y sont associées? Aussi, comment s'opèrent les changements et quels rôles avons-nous à jouer pour parvenir à des changements?

## L'ÉVALUATION DES IMPACTS DES INITIATIVES 1,2,3 GO! – ET SI C'ÉTAIT À REFAIRE...

- ♦ Pourquoi les résultats de l'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO! n'ont pu démontrer des impacts significatifs sur l'ensemble des populations visées?
- ♦ Comment peut-on expliquer ces résultats?
- ♦ Comment faire en sorte d'obtenir des impacts significatifs?

### Que mesurer?

#### *Une question d'objectifs mieux ciblés, assortis de mesures appropriées*

Plusieurs propositions sont mises de l'avant, toutes (ou presque) se ralliant à trois catégories d'objectifs assortis de mesures appropriées. Mais avant tout, voici un aperçu de la position de certains participants qui donnent le ton de ce qui est avancé ici.

- 1,2,3 GO! a pour objectif de changer une culture, et on devait voir des effets au niveau de la population; c'était dans le devis. Le rêve revenait pratiquement à vouloir « tout changer », et c'était une utopie. Il faudrait peut-être envisager des objectifs plus simples, plus réalistes et mieux ciblés tout en demeurant de grands rêveurs.
- Notre regard en évaluation devrait porter sur des éléments plus proches de nous.
- Les priorités des Initiatives ne correspondent pas aux objectifs de l'évaluation et aux mesures utilisées. Dans la pratique, on vise, à court terme, des objectifs très concrets au niveau du voisinage et, à plus long terme, des changements structurels comme des réformes de politiques sociales.
- Notre objectif dans 1,2,3 GO! n'est pas de viser directement le développement des capacités des enfants, qu'elles soient cognitives ou autres, mais que la communauté se donne les moyens d'améliorer ces capacités sur une base continue, sur le long terme.

### Comme si vous y étiez...

Une participante mentionne : Je viens de comprendre quelque chose ! Dans le plan d'évaluation, on avait prévu atteindre le développement cognitif de tous les enfants du voisinage, ce qui revient à dire que l'initiative aurait dû influencer le développement d'enfants qui n'ont même pas participé aux activités. On en demande beaucoup, là !

On lui répond : Oui, c'est l'idée de départ et c'est sur cette base que l'évaluation s'est échafaudée. Toute la mobilisation aurait entraîné diverses améliorations dans la communauté qui auraient eu, à leur tour, des incidences positives sur les compétences des parents ainsi que sur le développement cognitif de leurs enfants. C'est ça, les hypothèses de recherche !

### *Une évaluation à la mesure de chacune des Initiatives*

Plusieurs participants sont d'avis qu'il serait préférable de procéder à une évaluation pour chacune des Initiatives plutôt que de mesurer les impacts globalement :

- Les Initiatives ne sont peut-être pas si comparables et, en fait, il y a une somme de facteurs importants pouvant expliquer les différences de résultats d'une Initiative à l'autre.
- Il est difficile de rendre compte de ces Initiatives dans leur ensemble, à cause de leur diversité. Chacune devrait élire des variables pertinentes aux actions posées dans sa communauté.
- Chaque voisinage a des problématiques différentes et donc des objectifs différents. On accepte ça, tout en respectant la philosophie des Initiatives 1,2 3, GO!, fondée sur la promotion du développement des enfants. Alors, chaque voisinage pourra choisir des objectifs appropriés dont les retombées plus immédiates seront évaluées.

### *Mais...*

- Dans le milieu communautaire, des expériences de recherche comparables nous amènent à voir qu'il est coutumier de tenir beaucoup de discussions très longues sur le simple choix des indices de changements à retenir. On peut imaginer que ces discussions se multiplieraient si chacune des Initiatives souhaitait relever les indices qui lui sont pertinents.

### **On propose une évaluation qui tient compte des plans d'action des Initiatives:**

- Ce qui serait important de savoir, c'est jusqu'à quel point les objectifs des plans d'action que chacune des Initiatives s'est elle-même fixés se sont réalisés.
- L'évaluation des plans d'action: on le redit, c'est important, c'est à faire et ça intéresserait les gens du milieu. C'est dommage d'avoir ciblé des objectifs que l'on n'était pas certains d'atteindre.
- L'évaluation aurait dû permettre d'être davantage collé à la planification de chacune des Initiatives et surveiller les différentes étapes de la réalisation. Il est important de prendre en compte le plan d'action de chacune des Initiatives ainsi que d'observer si les actions se sont réalisées, en s'assurant que ces actions sont associées aux impacts attendus. On pourrait envisager un devis de type «étude de cas», ce qui rendrait possible une lecture micro des réalisations des Initiatives, et vérifier par exemple si les objectifs ont visé le développement cognitif des enfants.

### **Des mesures centrées sur les petits gains au quotidien, garants d'enchaînements vertueux**

- Une suggestion est de relever les petits gains, les bénéfiques sur le plan concret, du quotidien ou des conditions de vie propres à un voisinage, susceptibles de faire boule de neige et d'entraîner des améliorations sur d'autres plans de l'existence des gens. Par exemple, l'amélioration du transport, l'accès à des ressources pour des mères avec de très jeunes enfants, une place où changer les couches, toutes ces petites choses de la vie de tous les jours qui, *a priori*, peuvent paraître éloignées des grandes visées 1,2,3 GO!, mais qui, dans l'immédiat, conditionnent pour le mieux la vie des gens et, à l'avenir, pourraient favoriser les enchaînements vertueux.
- Nous sommes témoins de ce qui se déroule dans notre Initiative et nous assistons à plein de changements, si ce n'est qu'en regard de la mobilisation de notre voisinage et du quotidien des Initiatives, des défis de tous les jours. Ce serait encourageant d'opter pour des mesures plus concrètes en lien avec des objectifs très concrets puisque les longues recherches sont toujours un peu difficiles. Des suggestions? Le nombre de personnes qui participent, le nombre de projets créés, le

nombre de bénéficiaires, etc., comme dans la présentation des réalisations des trois Initiatives de ce matin. Demeurer sur le plan concret.

- Comment faire pour mesurer les impacts de 1,2,3 GO!? On pourrait choisir une Initiative, voir ce que les membres ont voulu faire et ce qu'ils ont fait, et se demander également si, avec le temps, les gens du voisinage sont au courant des activités de l'Initiative, combien de personnes ont été rejointes par les ressources mises en place par 1,2,3 GO! et combien savent ce qui se déroule dans leur voisinage. Il est évident que ces mesures n'évaluent pas la culture, l'autonomisation, etc. Ce sont simplement des mesures de petits impacts, mais il est certain que nous en verrions.

### ***Des mesures de la mobilisation des communautés***

- Des impacts positifs, on en voit chez nous; lorsque des partenariats se créent, de nouvelles activités se mettent en place. On voit un résultat direct. Pour la recherche, les variables utilisées optent pour des indicateurs pointus, d'ordre individuel et développemental, focalisant sur les enfants et leurs familles, alors que la vision de 1,2,3 GO! mise sur la concertation et la mobilisation, soit des indicateurs d'ordre plus macro, plus collectif, à l'échelle de la communauté. J'ai l'impression que l'on mesure des retombées sur deux plans différents. Les Initiatives ne sont-elles pas surtout là pour mettre en place des mécanismes de mobilisation sur un territoire donné?
- Une autre approche de recherche, propice à alimenter les apprentissages des gens sur le terrain, nous aurait mieux servis. Il s'agit de celle qui s'oriente sur les processus de mobilisation, les conditions favorables ou le « comment faire » et le « quoi faire » dans 1,2,3 GO!
- D'autres marqueurs de réussite? Par exemple, l'augmentation de la concertation au sein du voisinage, sans oublier les marqueurs de la bonne concertation, enfin, de la concertation efficace.
- Également, il serait indiqué à l'avenir de porter notre attention, au moins à court et à moyen termes, sur les processus de mobilisation ainsi que sur les résultats de ces mobilisations. On pourrait prendre en considération des mesures qui tiennent compte des nouvelles activités de partenariat mises en place, puisqu'elles représentent des gains pour 1,2,3 GO! Aussi, divers

aspects autour de la mobilisation et de la concertation pourraient constituer des mesures pertinentes, comme les dynamiques, les processus, le climat, des attributs qualitatifs et quantitatifs comme la rapidité à se mobiliser.

## **Quand mesurer des impacts ?**

### ***De la patience, nous l'avons dit...***

- Les mesures de l'évaluation reflètent des changements qui risquent de se produire dans 20 ans. Nos préoccupations ne sont pas les mêmes que celles de la recherche. On ne partage pas le même horizon.
- Notre but est de mobiliser les partenaires autour du bien-être des tout-petits. C'est ce que nous faisons depuis 10 ans. Nous répondons à notre mission et nous mettons en place des projets. Or, à quel moment y aura-t-il des répercussions sur les enfants et les parents? Difficile de le dire!
- Les variables visées sont ultimes et indiquent ce qu'on souhaite obtenir en bout de ligne. Il faut du temps pour que les effets de « percolation » se fassent sentir jusque-là. Sans oublier que ces changements sont mesurés sur plus de six ans et que de nombreux facteurs ont le temps d'intervenir.

### ***Des mesures moins ultimes et plus immédiates***

- Quand on pense aux impacts des Initiatives, on pense aux variables ultimes comme le développement des enfants et leur mieux-être. Il serait plus pragmatique d'avoir des visées plus immédiates, donc plus réalistes, en tenant compte des variables intermédiaires et, même avant ça, des variables antécédentes comme la concertation et le partenariat. C'est ce que nous avons fait en partie. On peut penser également à des retombées comme le sentiment de sécurité des familles dans leur voisinage, la création de ressources, l'embellissement d'un parc. Peut-être, envisager des retombées plus réalistes qui arrivent plus tôt et se valoriser de ces effets.

### **Des mesures qui prennent en considération le niveau de développement des Initiatives**

- On a affaire à des impacts qui devaient atteindre l'ensemble de la population, et ce, pour l'ensemble des Initiatives. C'est difficile alors d'obtenir des résultats probants lorsqu'on sait que ce ne sont pas toutes les Initiatives qui sont au même niveau de développement. Il faut un laps de temps plus ou moins long pour que les communautés s'organisent, pour que l'on puisse voir des changements systémiques et enfin des impacts au niveau du développement cognitif des enfants. Donc, le degré de maturité des Initiatives aussi bien que les mécanismes et les parcours de mobilisation peuvent jouer un rôle sur les impacts de 1,2,3 GO!
- Dans notre Initiative, on parvient aujourd'hui à une forme de maturité quant à la concertation – après s'être obstiné pendant deux ans – qui nous permet de mener à bien notre plan d'action. Donc, on n'en est plus à une phase d'émergence; la situation ressemble davantage à une phase de maturité. Ce serait intéressant que la recherche revienne nous voir dans deux ou trois ans sur la base des mêmes paramètres de l'évaluation. Ça risquerait de donner d'autres résultats que ceux que nous avons entendus ce matin.
- Le projet est encore jeune dans notre cas, et le temps ne joue pas en notre faveur. Les effets ne se font pas encore vraisemblablement sentir.

#### **Comme si vous y étiez...**

Un commentaire: Les effets sont trop dilués pour être détectés au niveau populationnel. 1,2,3 GO! s'avère une grosse entreprise, c'est énorme, c'est large! Arriver à changer une culture, la communauté, des modes d'intervention, etc. dans un quartier, pour ensuite parvenir à modifier les dynamiques familiales et ultimement le développement des enfants... C'est à ce niveau que l'on est allé évaluer. Plusieurs éléments peuvent interférer et expliquer les résultats peu probants. On doit tenir compte d'un phénomène de mobilité résidentielle dans les voisinages. Que ç'a évolué depuis les dix dernières années! Que ça varie d'un territoire à l'autre!

## **Des impacts à mesurer auprès de qui ?**

### *Un consensus émerge pour remettre en cause l'évaluation à l'échelle de la population*

- Le postulat est que l'intervention allait infiltrer toute la population. L'évaluation a pu considérer des familles n'ayant pas participé aux activités de 1,2,3 GO! et d'autres ayant utilisé des services et n'ayant pas été échantillonnées. C'était trop ambitieux.
- On a évalué des cohortes différentes d'une cueillette à l'autre, et suivre la même cohorte dans un suivi longitudinal aurait peut-être permis de cerner plus d'impacts.
- Les résultats attendus au niveau de la population sont très ambitieux; les bénéfiques sont noyés parmi toute la population.

### *Le choix de cibler dès le départ des populations défavorisées*

- Il se peut qu'en raison des milieux défavorisés ciblés pour l'implantation des Initiatives, les différences puissent moins se démarquer et les résultats de l'évaluation apparaissent peu éloquents. Néanmoins, il se peut que sans 1,2,3 GO!, le bilan actuel de ces milieux eût été pire.

### *Un suivi auprès des familles et des enfants en contact direct avec les activités 1,2,3 GO!*

- Il est plus difficile de retracer des impacts à l'échelle de la communauté qu'auprès des cohortes ciblées par des programmes bien définis.
- Afin d'obtenir des résultats probants, on pourrait effectuer un suivi auprès de familles s'étant impliquées dans la concertation des quartiers. Ça serait intéressant à faire: voir comment des mères de famille, peut-être isolées au départ, se sont senties soutenues par des activités 1,2,3 GO!, l'incidence sur leur niveau de stress, etc.
- On pourrait par exemple mettre sur pied une ressource et porter notre attention sur quelques 200 à 300 familles qui tournent autour de cette ressource. C'est peut-être plus réaliste de focaliser sur un échantillon de familles en contact direct avec cette ressource plutôt que sur la population en général.

### *Un suivi longitudinal auprès d'une même cohorte de familles*

- Un suivi longitudinal auprès d'un même groupe de familles serait souhaitable.
- Ce serait intéressant de suivre les mêmes populations au fil du temps.

### *Des mesures centrées sur les parents de la communauté*

- Plusieurs sont inspirés par la présence de parents dans les Initiatives. Leur contribution est primordiale et donne du sens à 1,2,3 GO! Les accomplissements des Initiatives peuvent se mesurer à partir d'indices tirés de leurs témoignages: les faits qu'ils se sentent bienvenus dans 1,2,3 GO!, qu'il leur a été facile de s'impliquer et s'y intégrer en raison de la variété des projets, qu'ils ont le sentiment de pouvoir améliorer leur environnement, d'agir et non de subir comme parents, de promouvoir et d'adhérer à des valeurs autour de l'idée que «ça prend un village pour élever un enfant», de créer un sentiment de communauté, d'un milieu où il fait bon vivre, de se sentir solidaires des autres parents, le tout permettant de renforcer la communauté.
- L'élément clé est selon moi la participation des parents, les parents qui s'intéressent toujours à 1,2,3 GO! parce que ce sont eux les maîtres d'œuvre des Initiatives. Les préoccupations de 1,2,3 GO! doivent rester collées à celles des parents. Une suggestion pour évaluer les impacts: suivre des parents impliqués dans 1,2,3 GO! et tirer des leçons de leur cheminement, de leur participation.
- Pour évaluer les retombées des Initiatives, la situation des parents des enfants du voisinage a été considérée dans le devis de la recherche. Notre regard pourrait aller plus loin et considérer s'ils ont une connaissance améliorée de leur quartier et des ressources avoisinantes, une meilleure connaissance ou utilisation des services locaux, une participation accrue à des activités de quartier, une propension à utiliser davantage les ressources locales.
- Des indices de réussite des Initiatives pourraient être relevés à partir d'une évaluation longitudinale des trajectoires du pouvoir d'agir des parents ou, si l'on veut, de l'évolution de leur autonomisation selon les conditions de vie particulières de chacune de leurs familles. On pourrait prendre en compte

des éléments comme leur degré d'appropriation de 1,2,3 GO!, leur satisfaction, leur capacité à prendre part à des projets et à être fiers des réalisations 1,2,3 GO!

### Comme si vous y étiez...

Une question : À l'origine, existait-il un réseau de concertation établi dans les territoires témoins? Si oui, est-ce que cela a été pris en compte?

La réponse : On est allé vérifier et nous avons constaté que certains territoires connaissaient déjà une histoire de concertation. C'était une minorité et dans ces cas, il serait indiqué de parler de commencement d'histoire de concertation. Sur les territoires témoins, pratiquement rien n'était encore mis en place. Cependant, à partir de 2000, la concertation autour de la petite enfance avait conquis le Québec entier.

Un commentaire : Depuis le début de l'évaluation des impacts, on sait que les choses ont évolué sur ce plan dans de nombreux territoires; alors que 1,2,3 GO! apparaissait novateur au début, les efforts de mobilisation se sont généralisés dans de nombreux territoires, à des échelles différentes, de sorte que les voisinages se sont beaucoup moins démarqués avec le temps.

## Des impacts à mesurer en considérant quoi d'autre ?

### *Une question de schéma conceptuel*

- Peu important les variables que nous adopterons, les liens de cause à effet entre ce qui se fait et ce qui risque de se produire ne sont pas évidents à établir. Dans quelle mesure les effets produits sont-ils attribuables à 1,2,3 GO!? La question se pose! D'autant plus que si l'évaluation se déroule sur de longues périodes, il y a plus de chances que de nombreux facteurs imprévus viennent moduler les résultats. On devrait tenter de développer des schémas pour expliquer ce qui se produit dans les Initiatives.

### *Une question d'approche de recherche*

- Il serait approprié de considérer une approche qualitative dans l'évaluation des impacts des Initiatives pour donner de la perspective aux retombées à répertorier, et aussi, pour mieux rendre compte de la complexité de ce qui s'y déroule et pour s'intéresser à de grandes questions comme le changement des mentalités dans les communautés.

### ***Une question de devis de recherche***

- Les expériences de mobilisation ont envahi pratiquement tous les territoires avec le temps. Or, les différences entre les territoires témoins et les territoires 1,2,3 GO! se sont atténuées sur ce plan, au point de disparaître complètement ou presque.
- Je me demande jusqu'à quel point il est pertinent d'utiliser un devis comparatif avec des groupes témoins, vu le manque de comparabilité de ces territoires. L'idéal serait peut-être de ne comparer les territoires d'intervention qu'à eux-mêmes.

### ***Une question de diversité des éléments contextuels***

- Beaucoup de choses peuvent influencer l'ampleur des impacts que l'on peut observer dans un voisinage: la qualité du voisinage ou de ses secteurs, le fait qu'il puisse connaître ou non une mobilité résidentielle notable, sa taille, sa dynamique et son histoire. Au sujet de l'implantation des Initiatives proprement dites, d'autres facteurs ont le potentiel d'influencer les impacts: le fait que ce sont les parents qui ont interpellé l'Initiative, comme dans notre cas, plutôt que d'être ciblés par des promoteurs, comme dans d'autres; l'époque de l'implantation et sa conjoncture; ainsi que la génération dont font partie les Initiatives, comme la nôtre nouvellement implantée.
- Plusieurs facteurs peuvent expliquer l'absence de résultats probants: Est-ce que des changements systémiques sont survenus au niveau du quartier? Est-ce que l'organisation des services du quartier a changé? les institutions? Leurs façons de faire ont-elles connu des changements depuis la mise en place des Initiatives? Est-ce que ces dernières ont eu une influence sur ces changements-là? On aurait pu commencer par mesurer cette influence et voir par la suite si ces changements ont occasionné des répercussions sur les enfants.
- Il serait indiqué à mon sens de doubler la lecture des impacts des Initiatives par un examen de facteurs macro, de ce qui se déroule sur le plan socioéconomique dans le quartier. Ceci aurait l'avantage de mettre en contexte la réalité de chacune d'elles. Donc, il faudrait envisager de jumeler deux niveaux d'indicateurs. À titre d'exemple, on pourrait opter pour un suivi longitudinal auprès d'un groupe de familles avec enfants et voir l'influence concomitante des changements au niveau du transport en commun, de la disponibilité du logement

abordable, de la mobilité résidentielle, en relevant le nombre de nouvelles familles, et même les raisons du choix d'un quartier comme indice de la valeur ajoutée du quartier suite à 1,2,3 GO!

## DES LEÇONS À TIRER SUR LE PLAN DE LA RECHERCHE

- ♦ Sur le plan de la recherche, qu'avons-nous appris?
- ♦ Quels sont éléments à retenir pour aller plus loin?

### À propos des résultats obtenus

- Un résultat inattendu: Sachant que les facteurs de risque sont très élevés dans certains voisinages, lesquels se démarquaient nettement des territoires témoins au début de l'évaluation des impacts, et sachant également que les niveaux de stress que vivent les parents sont fortement associés au cumul de facteurs de risque, on observe maintenant des niveaux de stress identiques entre les territoires 1,2,3 GO! et les territoires témoins. On peut présumer ici un bénéfice de 1,2,3 GO! Ceci revient à dire qu'il est vraisemblable que les activités 1,2,3 GO! de ces voisinages à fort cumul de risque aient entraîné une amélioration du climat, de sorte que les parents de ces voisinages se sentent mieux épaulés, et ce, malgré les différences persistantes au niveau des facteurs de risque.
- Les facteurs de risque ne s'additionnent pas, mais se multiplient. Du coup, on pourrait supposer que la faible diminution de l'incidence des facteurs de risque dans certains territoires 1,2,3 GO! sous-tend des tendances plus lourdes.

### À propos des modes d'évaluation

- Faisant partie de la seconde génération de chercheurs de l'Équipe DEC, on était critique face au devis élaboré au début de l'évaluation. On repart maintenant avec des images de la vie actuelle des Initiatives. On le voit bien, plusieurs autres variables auraient pu être retenues. N'oublions pas que ce portrait évaluatif fait état des Initiatives mises sur pied il y a dix ans. Ce qu'on retient: nous avons tous avantage à faire des rencontres plus fréquentes et favoriser le dialogue pour entretenir le lien et mieux nous connaître.

- Puisque le devis de recherche ne prenait pas en compte la diversité des objectifs spécifiques des Initiatives, on s'aperçoit que mesurer l'impact de toutes les Initiatives globalement est probablement une erreur. Donc, il serait recommandé de mesurer de façon spécifique les objectifs de chacune, et ce, par des méthodologies de recherche appropriées à chacune d'elles, que ce soit un suivi longitudinal dans un cas ou une étude qualitative dans l'autre.
- Le défi demeure entier pour ce qui est de cibler des indicateurs appropriés susceptibles de témoigner des accomplissements des Initiatives. Ce défi est très important; c'en est un d'avenir.
- La participation et l'implication des parents sont remarquables; entendre des parents convaincus, préoccupés de l'ensemble de leur communauté, voilà des éléments clés. Leur contribution est déterminante, au bénéfice de la recherche.
- L'appropriation de l'évaluation par les acteurs des Initiatives ainsi que le souci que l'évaluation leur soit utile sont des éléments déterminants pour parvenir à vivre des expériences heureuses. L'évaluation participative est certainement un enrichissement pour tous et permet de viser juste tout en réajustant le tir en cours de route, si nécessaire.
- ♦ Qu'en est-il des alliances entre la recherche et les pratiques sur le terrain?
- ♦ Comment les envisager? Quels sont les défis à venir?
- ♦ Comment entreprendre un travail commun entre les chercheurs et les gens sur le terrain?

### **Une préférence pour une approche participative**

- À l'avenir, il serait souhaitable que la recherche demeure davantage à proximité de ce qui se déroule dans les Initiatives et qu'elle soit à l'affût de ce qui se réalise sur un plan plus concret. On doit s'attendre à ce que les parcours de recherche comportent de nombreuses inconnues et plusieurs impondérables. Le fait de demeurer proche des gens de terrain a l'avantage d'éviter les glissements ou les dérives qui peuvent survenir avec le temps. Le fait de garder le contact entre la recherche et les pratiques sur le terrain permet de faire des réajustements plus facilement en cours de route. En plus, si on tient compte d'une journée comme celle-ci, c'est enrichissant!

- Certes, la recherche participative a l'avantage de demeurer à proximité des pratiques. Pour les chercheurs, un rôle d'accompagnement des pratiques est souvent à faire. Cela suppose des recherches avec des devis moins lourds, lesquelles sont en conséquence moins valorisées par la communauté scientifique et par les bailleurs de fonds. Par contre, ces recherches ont l'avantage d'être mieux gérables en termes de temps, d'être plus parlantes pour tout le monde et de répondre aux besoins des acteurs sur le terrain.
- Ça passe mieux quand les gens de terrain prennent part au travail de recherche et peuvent se l'approprier. Ça, ça marche! Pourquoi? La recherche devient leur recherche, et les gens des milieux ont plus d'occasions de s'impliquer, de comprendre ce que la recherche dit, car elle leur est accessible. Ces recherches sont celles qui ont le plus d'impact! Aussi, leurs retombées sont plus positives pour tout le monde; même lorsque les résultats ne sont pas concluants, on se sent moins impuissant face aux résultats obtenus et on le prend mieux.

### **Des conditions déterminantes pour des expériences réussies**

- De part et d'autre, un travail de rapprochement est à faire. Voilà tout un défi! Des rencontres régulières favoriseraient le partage; il serait fertile pour tous d'entretenir le dialogue. Garder un contact constant au cours de l'évaluation augmente la garantie de pertinence de tout ce travail.
- Il serait indiqué à l'avenir de valider la pertinence des hypothèses de recherche dès le départ avec les gens de terrain.
- Une attention doit être accordée aux réponses à la question suivante: à quoi doit servir la recherche?

## Comme si vous y étiez...

### Une participante qui se présente elle-même comme un « résultat des Initiatives »

Je suis une mère de famille, nouvellement impliquée dans ma communauté grâce à 1,2,3 GO! Depuis, j'ai vécu des choses comme jamais auparavant. Ça part de ceci : j'ai le goût de m'investir d'une autre façon, le goût d'aider les autres, mais au niveau de ma communauté. 1,2,3 GO! me permet de m'impliquer, d'être un acteur à l'intérieur de ma communauté, de devenir comme un moteur dans le quartier, d'apprécier cela, de vivre et d'apprendre de nouvelles choses, d'élargir mes horizons et de commencer à connaître mes voisins bien que j'habite le quartier depuis plus de dix ans. Peu à peu, un réseau se forme entre parents, et j'espère que ça va changer les choses. Qu'est-ce qui m'inspire le plus ? L'implication des autres parents, le goût des autres parents de s'impliquer, le goût de donner, pas juste ceux à qui on a déjà donné ou qui ont des besoins, mais le simple goût de donner pour sa communauté, sans oublier les liens qui se tissent entre nous tous.

## DES LEÇONS À TIRER SUR LE PLAN DES PRATIQUES

- ♦ Sur le plan des pratiques, qu'avons-nous appris?
- ♦ Quels sont éléments à retenir pour aller plus loin et enrichir la poursuite des Initiatives?
- ♦ Quels sont les défis de l'avenir?

## Promouvoir la contribution des forces vives des Initiatives

- Miser sur la participation des parents et d'autres citoyens de la communauté, y inclus les personnes d'autres générations comme les grands-parents, tous susceptibles d'apporter beaucoup.
- Insuffler de nouvelles impulsions au sein des Initiatives en faisant de la saine contamination auprès de nouveaux parents des voisinages. Favoriser leur implication et soutenir ces forces vives.
- Éviter tous les élans branchés sur la performance. Le registre des motivations devrait être autre.
- Courtiser et conserver les acteurs qui sont nos forces vives. Éviter de mettre trop de pression sur le dos des parents. Il est important de reconnaître l'importance de travailler

respectueusement avec les familles, de sauvegarder les efforts de monsieur et madame Tout-le-Monde qui s'investissent dans quelque chose, de respecter leur rythme et leurs capacités.

### **Valoriser l'implication des parents**

- Ce serait intéressant d'évaluer la part des parents qui s'impliquent dans 1,2,3 GO!, et je suis certaine que ça ferait la différence. Du coup, il s'agirait de mettre en évidence et reconnaître la valeur de leurs points de vue, celui de parents qui souhaitent avoir un environnement approprié pour leurs enfants, motivés à faire quelque chose et à prendre part à des améliorations de leur milieu. Ce pouvoir d'agir est très valorisant et leur confère un rôle gratifiant.
- C'est vrai! Le fait que l'on reconnait et apprécie leur implication dans la communauté, c'est important. Déjà, le fait que les gens les reconnaissent et les saluent sur la rue, ça valorise les parents et encourage la volonté d'agir et de ne plus subir.

### **Encourager le renforcement des communautés**

- Le gain des Initiatives est de mettre en vie l'idée que « ça prend un village pour élever un enfant ».
- Ça fait une différence du moment que l'on parle de créer un sentiment de communauté, de pouvoir transformer sa communauté, de pouvoir transformer autour de soi et de ses enfants un milieu dans lequel on souhaite qu'il fasse bon y vivre. On se dit: ce n'est pas vrai qu'on va subir un milieu dans lequel on n'est pas à l'aise. Et on va agir pour le transformer. On va en parler à d'autres parents, se sentir solidaire des autres parents et avec le concours d'intervenants, on va changer les choses. C'est ici qu'on commence à parler de ce qu'on appelle le renforcement des communautés. C'est ici que 1,2,3 GO! prend tout son sens!

## **Eh oui ! Il faut de la patience !**

- 1,2,3 GO!, c'est mettre en œuvre des activités par le biais de la mobilisation dont le déroulement et les retombées demandent du temps pour s'accomplir et se révéler. Deux grandes qualités des acteurs 1,2,3 GO! sont à retenir: conviction et détermination.
- La mobilisation, on le sait, ça prend du temps, mais ça marche. Ça veut dire qu'on travaille selon la théorie du petit pas et que les effets peuvent prendre du temps à se révéler. L'important est de persister, de continuer; c'est tout un défi!

## **Viser haut, viser large**

- Pour changer les choses, il ne faut pas oublier la valeur et l'importance des revendications politiques à des paliers gouvernementaux plus élevés que notre quartier. Nous avons un rôle à jouer là aussi, puisque plusieurs décisions politiques viennent déterminer notre vie de tous les jours.
- On se rend bien compte que ce qui fait que ça marche tient, d'une part, à l'effet de convergence de la mobilisation communautaire sur un territoire et, d'autre part, à des politiques sociales et fiscales favorables assorties de programmes sectoriels adéquats. On le sait maintenant: il faut les deux.

## **Faire place à l'innovation**

- Un moteur essentiel à 1,2,3 GO! consiste en la volonté continue d'innovation qui suppose un engagement complet dans ce qui se réalise.
- Oui, l'innovation est cruciale au sein de 1,2,3 GO! Seulement, quand j'entends «harmonisation du financement», «intégration des tables», «gestion», etc., ça me titille pour la simple et bonne raison qu'il faut parfois des petits coins chaos pour faire place à l'innovation.

## Mieux connaître les processus et les accomplissements de la mobilisation

- Cela nous serait utile! L'étude des processus de mobilisation serait à considérer, question de mieux comprendre comment se réalise la mobilisation, de bien connaître les conditions favorables à son développement, et de définir et mesurer les accomplissements qui en découlent.
- Nous le constatons nous-mêmes: on assiste à des retombées que nous n'avions pas prévues au départ. Il serait indiqué de considérer les retombées non anticipées au préalable qui proviennent des efforts de mobilisation sectorielle. Ce serait une source de valorisation intéressante.
- Il est important d'étudier les processus de mobilisation: nous sommes tous à la recherche de recettes qui marchent et nous souhaitons tous éviter les accidents de parcours. Aussi, une question bien pratique: comment appliquer les préceptes de la mobilisation réussie que l'on connaît déjà? Sachons-le, on demande beaucoup à monsieur et madame Tout-le-Monde ainsi qu'aux intervenants: gérer, voire démêler, se déprendre des aléas du partenariat, d'autant que le partenariat est devenu une condition *sine qua non* des subventions à recevoir.
- Il y lieu de s'attarder aux cycles de vie de la mobilisation et de mieux les connaître: plus de temps ne veut pas dire nécessairement plus d'impacts, puisqu'il y des hauts et des bas dans les dynamiques de mobilisation.

### Comme si vous y étiez...

#### Une participante apporte son point de vue sur la complexité des projets 1,2,3 GO! et sur l'effet synergique d'éléments de réussite

Revenons au début du projet 1,2,3 GO! D'abord, dire que nous savions à cette époque beaucoup moins de choses que présentement sur les dynamiques des communautés. À l'époque, c'était un peu comme un *buzz!* On est au début des années 1990 et plusieurs étaient gagnés par l'idée qui provient des États-Unis et de l'Europe qu'il nous faut des politiques sociales adéquates, qu'il nous faut des programmes costauds, mais il faut davantage! Il faut mobiliser les communautés, les parents et divers acteurs au plan local. Il y avait une prémisse à la base de tout ça qui ne s'est pas démentie depuis, qui s'est même renforcée avec le temps.

Seulement, on est à même dorénavant de mieux comprendre la complexité de ces dynamiques à l'œuvre, dynamiques faisant figure de plusieurs dimensions. On voit bien que ces dynamiques font appel à des partenariats fort complexes, inscrits dans des communautés différentes, alliées à des organisations différentes et par des personnes d'origine diverses et soutenues par des promoteurs provenant de fondations privées.

Au point de départ, ce sont toutes des choses que nous ne savions pas. L'idée d'aller vers les communautés paraît maintenant peut-être un peu naïve. D'autant plus que lorsque Camil Bouchard a annoncé après les cinq premières années que les premiers résultats de recherche ne sont pas probants, il paraissait dès lors évident que la complexité de toute cette aventure pose défi. Certaines Initiatives ont mis deux ans pour monter un plan d'action et c'est probablement au bout de plusieurs années qu'on risque de voir des résultats.

Peut-on penser qu'il va y avoir des résultats au bout de deux ou trois ans, compte tenu de la complexité de ces projets? Je crois que c'est le cumul des actions posées qui, au fil du temps, est susceptible de créer la culture bienveillante et solidaire en faveur des tout-petits dans la mesure où une confiance entre les intervenants sera établie, laquelle sera propice au développement de nouveaux services dans la communauté, etc. Donc, c'est l'effet de cumul des actions posées sur une durée suffisante qui finira par constituer une masse critique susceptible de faire un jour la différence.

Autrement, si c'est trop diffus, si c'est trop peu sur une trop courte durée, ça n'a pas d'impact et ça ne veut pas dire que ça n'en aura jamais. Ça veut dire que lorsqu'on met de l'huile dans le processus des partenariats et de la concertation multisectorielle, lorsqu'ils sont efficaces et qu'ils ont de l'impact, on risque de voir des effets. Depuis le début, on a pris conscience que plusieurs facteurs rendent complexe le parcours de ces Initiatives: le fait d'arriver sur un territoire de concertation vierge ou occupé, les mécanismes de concertation et les relations interpersonnelles entre les partenaires, etc. Pour donner un exemple, St-Michel était un territoire occupé et, le temps de mobiliser les acteurs sur la gestion des frontières et de démêler la complexité, de commencer à faire un plan d'action, de cibler des actions et de les mettre en œuvre, l'évaluation était pratiquement terminée! Il faut juste prendre conscience de tout cela! Au point de départ, on faisait preuve d'une certaine naïveté.

Personne ne disposait de cette expérience que nous avons maintenant acquise depuis le temps. Personne ne pouvait présager la complexité du développement des communautés et de la concertation multisectorielle, autant de la part des chercheurs que des gens de terrain.

## **Mieux outiller les processus de la mobilisation**

- Le « comment faire » de la mobilisation va toujours se poser comme question. Comment faire pour rejoindre davantage de personnes? Comment faire pour...? À toutes les étapes,

on va se poser des questions qui elles-mêmes en généreront d'autres. Ces questions font partie du processus même de la mobilisation.

- Comment faire pour parvenir à une maturité de notre Initiative? Pour atteindre cette maturité, je peux voir que la reconnaissance mutuelle, l'effet de cohésion et la confiance entre partenaires de la petite enfance sont décisifs. Ce que je sais fermement, c'est que c'est long à établir. Avant de former une équipe, ça peut prendre des années. Des années avant que cette confiance s'établisse... pour s'apercevoir en cours de route qu'elle demeure toujours fragile et qu'une attention constante est nécessaire pour la sauvegarder. Le savoir-faire et le savoir-être sont capitaux pour parvenir à un état de maturité suffisant pour se construire ensemble une vision positive de ce que nous allons faire puis pour passer à l'action et ce, malgré les aléas possibles, tels les effets de restructuration du système de santé, le roulement des intervenants, etc.
- Nous avons besoin d'outils au bénéfice des gens au centre des efforts de mobilisation. Lorsqu'un comité local se forme, il s'agit de favoriser la participation du milieu, d'assurer une dynamique efficace et d'harmoniser les intérêts de tous et chacun. On peut y consacrer beaucoup de temps. C'est d'un savoir-faire qui demande supervision et soutien qu'on aurait besoin.

### **Favoriser l'intégration de la concertation locale**

- Un défi de taille à relever: le défi de l'intégration avec les autres tables de concertation, qu'elle soit financière, logistique, organisationnelle ou de contenu. Le temps qu'on prend pour ça, on ne l'a pas pour autre chose.
- Localement, le plus grand défi consiste certainement à intégrer toutes les affaires, c'est-à-dire les pratiques et les expertises d'un milieu dans l'ensemble des structures existantes, en misant sur le respect de la dynamique de ce milieu, le tout pour aller de l'avant, pour évoluer et pour développer. C'est un rôle clé que les Initiatives 1,2,3 GO! pourront jouer à l'avenir, surtout en capitalisant sur la participation des parents.
- Dans notre Initiative, nous sommes au début de ce qu'il est possible d'appeler une phase d'intégration, ce qui nous permettra de parvenir à un plan d'action commun. Nous devons nous poser des questions sur le « quoi », le « comment », le

« qui », le « quand », etc.; convenir ensemble des réponses demande du temps. Nous devons apprendre à harmoniser nos pratiques de gestion, puis parvenir à une intégration. C'est impératif. Il s'agit dans notre cas de réalisations déterminantes pour l'avenir.

- Le modèle 1,2,3 GO! est extraordinaire en soi, mais entre les premières visions d'il y a plus de dix ans et maintenant, la réalité a changé. Le contexte de partenariat et de développement communautaire nécessite dorénavant un plus grand souci de cohérence, de savoir comment faire place à plusieurs réseaux existants et cohabiter harmonieusement. Nous sommes appelés à résoudre des difficultés nouvelles, voire des impasses, particulièrement lorsqu'elles sont jumelées à des enjeux financiers.

### **Assurer la viabilité des Initiatives**

- Il ne faut pas oublier le soutien aux organismes communautaires, développés en l'occurrence par 1,2,3 GO! Ce serait dommage de perdre ce que nous avons développé, d'autant plus que ces organismes sont le fruit d'une collaboration locale qui apporte une valeur ajoutée à un voisinage.
- Pour les promoteurs, les gestionnaires ou ceux qui donnent de l'argent, un des défis consiste en l'harmonisation des modalités de gestion des programmes de financement. Il faudrait parvenir à des modalités communes, plus harmonieuses, plus partagées, plus concertées, afin de réduire le temps énorme qui est consacré par les gens du terrain à répondre aux exigences.

### **DES RÉFLEXIONS ET DES QUESTIONS**

- ♦ Sur le plan des pratiques et de la recherche, quels sont les points de réflexion à retenir?
- ♦ Quelles sont les questions d'envergure qui méritent notre attention?

## Et la communauté, c'est quoi au juste?

- Ma question est la suivante: On sait que les Initiatives se déroulent à l'échelle des communautés, mais au fait, qu'est-ce qu'on entend au juste par « communauté »? Comment en tracer les frontières? Jusqu'à quel point est-ce qu'un quartier urbain qui compte un nombre déterminé de personnes peut être considéré comme une communauté? Ou alors peut-on penser qu'il existerait des groupes occupant certaines parties de ce quartier qui constitueraient davantage une communauté, en raison de frontières naturelles ou bien d'un effet de cohésion sociale liés à des ressources de proximité, à des églises ou à un terrain de foot qui rassemblent les gens, le tout favorisant une vie quartier? Cette question comporte de nombreuses facettes. Mais si on n'en retient qu'une seule, on peut se demander s'il n'est pas un peu utopiste de prendre une communauté dans son ensemble sans considération de ses préoccupations, de ses conditions de vie, des réseaux naturels, etc., et s'attendre à ce qu'elle soit touchée par les Initiatives 1,2,3 GO! Peut-on penser que tous les gens d'un quartier soient susceptibles de s'impliquer dans les Initiatives 1,2,3 GO!?

## Une intervention universelle ou ciblée?

- La concertation et la mobilisation, ça prend du temps et les besoins sont importants. Entre-temps, beaucoup d'enfants connaissent des trajectoires d'échec. Alors qu'est-ce qu'on fait? Pendant que l'on discute et que l'on essaie, on peut ressentir de l'impatience et reconnaître qu'il faut aider ces enfants maintenant.

### Comme si vous y étiez...

#### Une intervention universelle ou ciblée?

##### À tour de rôle, divers participants se prononcent

Je me demande ceci: si c'était à refaire, en considérant un laps de temps de cinq ans, ne vaudrait-il pas mieux s'aligner sur des projets comme ALL auprès de cohortes d'enfants bien ciblés et de les évaluer sur une base longitudinale?

Mais attention! L'esprit des Initiatives consiste à miser sur la promotion d'une culture au profit des enfants. On devrait travailler sur des « valeurs » plutôt que sur des points « trop ciblés » et investir dans d'autres sphères que

celles investies habituellement dans les communautés. Aussi, il faut faire attention de ne pas mettre trop de pression sur les acteurs 1,2,3 GO! en pointant des objectifs trop ciblés.

À mon avis, les deux objectifs ne sont pas incompatibles, l'un n'empêche pas l'autre. On peut travailler sur des valeurs à l'échelle des populations et mener des actions ciblées.

Ma position actuelle est celle-ci : on a des ressources limitées, on a des problèmes importants dans les communautés, on se fixe des objectifs humbles et atteignables, on met toutes nos ressources pour atteindre ces objectifs-là et on se donne des outils d'évaluation dirigés directement sur ces objectifs. Donc, on prend des visées plus pointues, on évalue et c'est certain que l'on aurait un impact. C'est sûr ! Dans les quartiers où l'on retrouve des enfants inscrits dans des trajectoires d'échec, je crois qu'il faut miser sur des objectifs ciblant ces cohortes d'enfants et y consacrer tous nos efforts. Si nous ciblons des objectifs tout en misant sur de nombreux cheminements intermédiaires, qui en fin de compte permettront de parvenir à nos objectifs populationnels et ultimes, ça risque de prendre de quinze à vingt ans avant de voir des impacts.

N'oublions pas le rôle déterminant de la mobilisation par 1,2,3 GO ! Chaque intervenant d'un organisme du secteur de la petite enfance détient des objectifs circonscrits. On ne peut pas tout faire seul, mais en s'alliant les différents partenaires d'un voisinage, on peut parvenir à changer les choses, si évidemment il y a partage d'une vision commune et respect des compétences de tous. C'est ce que nous sommes parvenus à faire dans notre voisinage ! Nous avons atteint un stade de maturité qui nous permet désormais de faire les choses ensemble. Plus on va se tenir ensemble, mieux on va réussir ! Et si l'évaluation des impacts 1,2,3 GO ! se poursuit, c'est là qu'on va voir les résultats.

Ainsi, d'un côté, on ne peut pas dire que la mobilisation des communautés ne donne rien, tandis que de l'autre, on se rend compte que par la mobilisation des communautés seulement, sans des organisations du secteur de la petite enfance et des programmes valables, on n'y arrivera pas. On le voit dans des expériences d'ailleurs, dans lesquelles on ne compte que sur la mobilisation des communautés, ayant abandonné l'idée de pouvoir compter sur des politiques sociales susceptibles de les appuyer. Ils se disent : comptons sur nos propres moyens.

Cela a du sens puisqu'un programme comme ALI, ciblant des cohortes d'enfants bien définies, ne peut fonctionner que s'il existe des efforts de mobilisation. Ce programme peut difficilement s'implanter sans l'appui de la communauté, sans le concours des gens du milieu, sans le soutien d'un CPE, de la bibliothèque, des familles et tout cela. On n'aurait jamais obtenu les résultats positifs que nous avons obtenus sans les efforts de mobilisation de la communauté.

Cette discussion traduit ceci : dans l'optique de 1,2,3 GO !, on peut facilement distinguer parmi les chercheurs de l'Équipe DEC deux approches en recherche : l'une communautaire et l'autre développementale. Pour chacune

de ces approches, on éprouve deux types d'impatience différente. La communauté, ça prend de temps à mobiliser et on le sait. Si on regarde les enfants, particulièrement ceux des quartiers défavorisés, ils ont deux ans et si rien n'est fait, on peut penser que plusieurs seront sur une trajectoire d'échec. C'est là que je ressens un sentiment d'urgence et que je deviens un peu impatient. Or, peut-on parvenir à ne pas considérer uniquement la mobilisation communautaire pour y joindre en complément des objectifs ciblés comme ceux de favoriser chez les familles de ces quartiers le recours à des CPE de qualité avec des contenus pédagogiques? Il est possible que ce soit un moyen plus économique et plus rapide de briser cette trajectoire d'échec. Voici peut-être une façon de mixer votre longue patience communautaire et mon impatience développementale.

### **Et le changement dans tout ça, qu'en est-il?**

- On a convenu que l'évaluation des impacts est une entreprise ambitieuse qui comporte des difficultés notables. On sait que l'utopie de 1,2,3 GO! vise à changer la communauté, changer la culture dans un laps de temps assez court. Une question émerge: est-ce qu'on peut changer un système, une communauté?
- Il appartient non seulement aux milieux locaux, mais à tous, de documenter l'évolution des changements. Comment documente-t-on les changements ayant cours dans les Initiatives? Quels sont les éléments clés à considérer? Quels sont les facteurs précurseurs qui annoncent des changements favorables? C'est un très gros projet, mais c'est crucial.
- Au fil des ans, on est passé d'une approche de besoin et de services à la population à une approche d'autonomisation et de mobilisation des communautés. La mise en place des Initiatives coïncide avec des changements profonds au niveau des valeurs de base centrées sur la réponse à des besoins pour passer à une perspective plus citoyenne. Des valeurs d'appropriation, de participation et d'implication sont mises de l'avant, propices au développement de nouvelles structures sociales orientées vers des solutions novatrices aux problèmes sociaux. La mise en place des Initiatives s'inscrit dans cette mouvance générale au cours de laquelle on est passé d'une première phase, les services directs à la population, à une deuxième phase, la mobilisation. Mobilisation, concertation, etc. sont devenues populaires et exigent de nombreux apprentissages, des changements d'attitude, la transformation de pratiques, le redéploiement des énergies de tous vers l'autonomisation,

le tout nécessitant de nombreuses années pour s'affirmer. Avec le temps, de nombreux acquis ont découlé des efforts des premières années de démarchage ayant eu cours dans les Initiatives. Ces transformations des valeurs sociales, des mentalités et des communautés se déroulent lentement et doucement, mais elles sont effectives. Or, comment capter ces mouvances sociales, comment saisir ces impacts plus subtils, ces transformations qui font partie du registre des accomplissements des Initiatives 1,2,3 GO!? Quels dispositifs de recherche nous permettraient de traiter ces questions?

## LE MOT DE LA FIN

Tout compte fait, le bilan de l'évaluation des impacts vient-il secouer l'adhésion que l'on peut manifester à l'endroit de 1,2,3 GO!?

### Autrement dit...

- Les résultats de la recherche s'avèrent-ils démobilisateurs? Oui et non. On admet qu'il est difficile de se faire une idée d'une recherche complexe en quelques minutes. Il ne faut pas s'arrêter aux seuls constats qui ressortent. Il est certain que plusieurs ont émis leurs bémols pour se dire finalement que ce n'était pas si mal. Si rien n'avait eu lieu, ce serait probablement pire.

### Et nombreux sont ceux qui se rallient encore et toujours autour de 1,2,3 GO!

- La première question à se poser devrait être: est-ce qu'on y croit toujours, à 1,2,3 GO!? Pour moi, c'est oui! Les résultats de la recherche sont pertinents et nous apportent un point de vue. Il n'en demeure pas moins que nous sommes témoins de ce qui se déroule dans notre Initiative. On assiste *de visu* à des impacts qui relèvent de la mobilisation, de la participation des parents, de leur implication, etc. Les résultats obtenus ont visé des impacts qui ne reflètent pas ou presque nos ambitions au quotidien.

- Les résultats de la recherche? Ça ne change en rien la valeur du projet 1,2,3 GO!, le rêve que l'on porte. Ça ne me démobilise pas, mais ça m'amène à m'interroger sur les choix et les investissements consentis à la recherche. On apprend en même temps que tout le monde.

### **Enfin, d'autres s'expriment en chantant...**

- Non... rien de rien... non, je ne regrette rien...
- ♦ Quelle appréciation faites-vous de cette journée?
- ♦ Quels en sont les bénéfices?
- ♦ Quelles sont les idées maîtresses qui surgissent des discussions de cette journée?
- Selon moi, 1,2,3 GO!, ça fonctionne: la mobilisation, réunir des gens autour de buts communs, le bien-être des enfants, la sensibilisation. Plein d'actions concrètes ont été rendues possibles grâce à tout cela.
- Je suis ravie de la journée malgré les résultats de la recherche. Par contre, si on tient compte de la présentation des Initiatives, nous avons des résultats et on le sait: des environnements plus adaptés aux familles, la complémentarité des interventions, le renforcement des activités dans le milieu (il y a plein d'exemples à ce sujet), la place occupée par des parents au sein des Initiatives, le fait qu'ils participent aux décisions, pas seulement les intervenants. Ce sont tous des gains, des gains importants. C'était bien de l'entendre aujourd'hui et nous l'avons entendu de façon très constructive.
- 1,2,3 GO!, c'est peut-être seulement une influence, une influence sur un parcours de vie dont les effets se feront sentir à plus long terme que ce qui a été mesuré dans la recherche.
- On a toujours des rêves, et pour effectuer des changements, il faut d'abord croire au rêve et en convaincre d'autres. C'est essentiellement une question de valeurs à transmettre. Plus on va en parler, plus on va sensibiliser les gens autour de soi par divers moyens, plus on a de chance d'assister à des changements autour de soi, qu'il s'agisse de changements de perception ou d'actions.

- Nous avons la chance de prendre contact avec des partenaires d'autres Initiatives et d'envisager la collaboration avec de nouveaux partenaires rencontrés lors de la journée. Ça nous a permis d'apprendre des expériences d'autrui, de tirer des leçons et de saisir des acquis transférables.
- Nous partons avec de nouvelles idées de projets inspirés de ceux des autres Initiatives.
- Je vois encore mieux maintenant que les Initiatives sont implantées aux bonnes places, dans des quartiers qui ont beaucoup de besoins, et j'ai appris qu'il faut être patient pour observer des changements palpables.
- Nous avons réussi à réunir des acteurs de milieux fort diversifiés qui témoignent d'une volonté de partager des ressources, de prioriser des actions et de mettre en place des projets. Nous y parvenons après 10 ans. À nous connaître, à faire une planification stratégique, à nous entendre sur des visées communes, à savoir qui fait quoi. C'est une plus-value pour notre voisinage et ça sert à tout le monde. On se rend bien compte maintenant que ce n'est pas évident à faire; il faut être patient, mais c'est possible. On doit reconnaître que ces réalisations sont à valoriser et ont des impacts dans la communauté.
- Ce que je retiens, c'est que notre travail en est un de longue haleine puisqu'il suppose un changement de valeurs dans la communauté. Je suis encouragée à poursuivre le tout, en ciblant les personnes de la communauté qui ont le pouvoir d'agir et de promouvoir l'idée, entre autres, qu'ensemble on est fort!
- Désormais, on s'en rend compte, la mobilisation, la concertation, le partenariat sont à l'image de casse-tête qui ne sont plus de simples casse-tête. C'est un jeu qui regroupe des pièces qui sont toujours en mouvement, des pièces qui bougent constamment, sans oublier la mouvance des Initiatives, de la population, des problématiques et des acteurs. Or, c'est déjà assez compliqué de faire un casse-tête, s'il faut qu'en plus les pièces bougent...

## QUE DIRE DE PLUS POUR CONCLURE ?

### Note de Pierre Prévost, du Centre 1,2,3 GO!

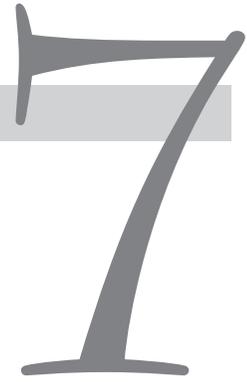
À la lecture de ce bilan où la parole est vive et franche, il semble que le choix de renouer le dialogue entre l'équipe de recherche et les acteurs des Initiatives de mobilisation était le bon. Malgré toutes les nuances et les bémols que chacun apporte tant sur les résultats que sur la façon dont le projet de recherche s'est bâti au fil des ans, le désir d'apprendre, de mieux se connaître et d'évoluer dans les pratiques s'impose visiblement.

De nombreuses pistes ont été soulevées et ces propos nous fournissent une carte bien remplie d'interrogations et de matière à réflexion. De plus, l'évolution de tous depuis douze ans (rappelons-nous que les joueurs de toutes les équipes ont beaucoup changé) nous mène à l'engagement à maintenir vivant le dialogue entre tout ce beau monde pour s'assurer que l'apprentissage collectif se poursuivra.

En bouclant la boucle du projet de recherche, il est vrai qu'un chapitre important se termine, mais il faut s'assurer que ces travaux et ceux qui sont poursuivis en parallèle à partir des données recueillies continueront à nourrir les réflexions et les actions des Initiatives de mobilisation. Il faut aussi faire en sorte que les chercheurs s'inspirent des besoins exprimés par les acteurs et promoteurs et soutiennent par le fait même leur analyse et leurs actions. Tout ce mouvement, bien sûr, doit se faire dans un esprit d'équité et d'échange au bénéfice du mieux-être des enfants et de leur famille. N'est-ce pas ce qui nous relie tous ?

Concrètement, cela veut dire le souhait de créer d'autres espaces de dialogue pour approfondir des aspects importants de la recherche et des actions menées dans les communautés. Il n'y a qu'à penser au développement optimal des enfants et aux conditions de vie favorables à celui-ci; au rôle des parents dans les Initiatives de mobilisation, aux services qui leur sont offerts dans la communauté et à l'utilisation qui en est faite; et, bien sûr, au fonctionnement même de la mobilisation, clé de la réussite et enjeu des plus actuels. On convient que la liste des préoccupations est considérable. Cependant, la soif d'élaborer une connaissance en commun à partir du savoir scientifique et des expériences pratiques est importante et, certes, fort pertinente et justifiée.

On se dit donc « à la prochaine » ?



# La place et le rôle des parents<sup>1</sup>

Un premier séminaire

1,2,3 GO!

Une communauté  
apprenante

**Manon Théolis**

*Professionnelle de recherche  
Chaire d'étude CJM-IU-UQAM  
sur l'application des connaissances  
dans le domaine des jeunes  
et des familles en difficulté  
Université du Québec à Montréal*

---

1. Ce projet est possible grâce à l'appui financier du Conseil canadien sur l'apprentissage.

Dans le cadre du projet 1,2,3 GO! Une communauté apprenante, le Centre 1,2,3 GO! et l'équipe de recherche sur le « Développement des enfants dans leur communauté » (DEC) de l'UQAM mettent à nouveau l'accent sur le dialogue entre le milieu de la recherche et celui de la pratique. À la suite de la journée *Place au dialogue 1,2,3 GO! et Équipe DEC* centrée sur les impacts des Initiatives 1,2,3 GO! (chapitre 6), trois séminaires ont été organisés avec l'intention d'offrir à des intervenants, parents et chercheurs l'occasion de partager leurs réflexions à partir de résultats d'analyses secondaires issues de l'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO! Soutenus par le Centre canadien sur l'apprentissage (CCA), ces séminaires ont permis aux participants de connaître et de discuter de ces résultats, tout en exprimant leurs opinions, leurs appréciations et leurs questionnements sur les résultats et la démarche d'évaluation.

L'intérêt de présenter un compte rendu de ces séminaires est, certes, de témoigner de cet exercice de dialogue, mais aussi d'enrichir la portée de l'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO! en mettant à profit les acquis, les expériences et les expertises de participants provenant de divers horizons, ayant tous en commun d'être activement engagés ou uniquement intéressés au projet 1,2,3 GO! Ce compte rendu vise en outre à relater la façon dont se sont construits les rapports de collaboration entre les milieux de la recherche et de la pratique à la suite de la diffusion des résultats de l'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO!, ayant conduit à faire émerger de nombreuses pistes d'action susceptibles d'inspirer la poursuite des pratiques de mobilisation autour de la petite enfance.

Ce premier des trois séminaires d'échanges a été l'occasion de réunir 65 participants pour traiter du thème de la place et du rôle des parents comme premiers éducateurs de leurs enfants, premiers concernés par leur développement et partenaires incontournables dans la communauté. Des périodes de discussion successives, qui se sont déroulées en petits groupes, ont été consacrées à répondre à des questions ouvertes invitant à une réflexion élargie, dynamique et concertée. L'objectif de ce compte rendu est de faire état de façon fidèle et également synthétique de la position des participants lors de cette activité d'échanges qu'il a été possible de capter par diverses voies: enregistrements des discussions de groupe, notes synthèses relevées par les animateurs de ces discussions de groupe, réponses des participants à un questionnaire portant sur les thèmes du séminaire, etc. Une analyse de contenu thématique a été utilisée pour traiter l'ensemble de ces données multisources afin de rendre compte du point de vue des participants selon les questions soumises à la discussion.

Avant de passer au résumé en tant que tel, nous avons cru bon de reproduire ci-après la présentation de Julie Goulet, qui a permis, en début de rencontre, de mettre en contexte le rôle des relations sociales que les parents entretiennent dans leur voisinage.

## **Utilisation des ressources matérielles et des ressources dédiées aux enfants par les mères de milieux populaires: le rôle des liens qu'elles entretiennent avec leur voisinage**

**Julie Goulet**

### **Deux grands champs d'intérêt...**

#### **1. La participation des parents dans leur voisinage :**

- a) Les relations sociales que les parents entretiennent avec leurs voisins (participation informelle)
- b) La participation citoyenne des parents dans leur voisinage (participation formelle)

#### **2. L'utilisation des ressources du voisinage par les parents :**

- a) Les ressources matérielles (ex. : comptoirs alimentaires, commerces à prix modiques)
- b) Les ressources dédiées aux enfants (ex. : activités de stimulation cognitive, services de garde)

### **...reliés par une question de recherche...**

Est-ce que les parents qui s'impliquent davantage dans leur voisinage, que ce soit en *voisinant* leurs voisins ou en ayant une participation citoyenne, utilisent davantage les ressources et services qui y sont présents que les parents qui s'impliquent moins ?

### **...dont la réponse vient des données recueillies...**

Les données en question ont été recueillies auprès de 410 mères ayant un jeune enfant et résidant au sein de quatre quartiers populaires de Montréal.

### **...et dont les résultats...**

Le fait d'être impliqué dans son voisinage est associé à l'utilisation de ressources locales et ce, peu importe le niveau de scolarité de la mère, sa situation économique, la présence ou non d'un conjoint et la taille de son réseau de soutien social. Autrement dit, si deux mères ont le même niveau de scolarité, le même revenu familial, la même situation conjugale, la même taille de réseau de soutien social, mais qu'une d'elles s'implique dans son voisinage et l'autre non, la première sera plus susceptible d'avoir recours aux ressources existantes. Et, plus particulièrement, si l'implication de la mère est de nature citoyenne, cette mère sera plus susceptible d'utiliser les ressources favorisant le développement de son enfant, ce qui n'est pas le cas si l'implication de la mère ne se situe qu'au niveau des interactions sociales avec ses voisins.

### **...nous permettent de conclure...**

Nous concluons à la pertinence de mettre en place des stratégies pour favoriser l'implication des familles au sein de leur voisinage, en créant ou en ravivant les liens qu'elles entretiennent avec leur voisinage et en soutenant leur participation citoyenne.

## PREMIER THÈME DE DISCUSSION

- ♦ Dans votre communauté, quels sont les facteurs déterminants pour faciliter la mise en place de réseaux de soutien social dynamiques et dans lesquels les individus se sentent engagés?

### Un voisinage à cultiver

#### *Pour créer des liens de qualité*

On s'entend pour reconnaître l'importance de développer des liens de confiance dans le voisinage. Créer des liens de complicité entre voisins signifie: «avoir la porte ouverte pour nos voisins et savoir qu'elle l'est pour nous; savoir qu'on peut demander de l'aide à nos voisins et que l'on peut compter sur eux».

#### *Pour tirer profit du développement de liens durables*

Miser sur la stabilité, la continuité des liens dans le voisinage permet «d'avoir le temps de connaître les gens qui nous entourent et de développer des liens d'entraide». «Lorsque les gens déménagent beaucoup, c'est difficile de créer des réseaux.» Plusieurs conviennent que la stabilité résidentielle joue un rôle important pour développer des réseaux de soutien. La constance dans les relations établies et leur continuité dans le temps permettent de consolider les réseaux d'entraide.

### Bénéficiaire de lieux communs

On convient de la nécessité de disposer d'aménagements physiques favorables pour créer et entretenir des liens de voisinage. Que ce soit un parc, une cour d'école ou le hall d'entrée d'un immeuble à logements, des espaces sont essentiels comme lieux de rencontre. On mentionne, par exemple: «Comment le tout a démarré? Au petit café, le vendredi matin, on a invité les gens à y venir. De bouche à oreille, on en a parlé et, peu à peu, on s'est rencontré et on a appris à se connaître. Progressivement, la participation citoyenne s'est engagée.»

### Des moments pour être ensemble

Développer des réseaux d'entraide tient, pour plusieurs, à la possibilité de «s'accorder des moments pour être ensemble, de prendre le temps de se rencontrer». Promouvoir des occasions de rencontre entre parents,

c'est «favoriser des moments de proximité entre parents, entre mamans pour tisser des liens entre nous» ou pour répondre à «des besoins de socialiser avec nos enfants». Certains encouragent des moments de rencontres «pas trop structurés afin de laisser libre cours au dialogue et au développement de projets dont le leadership est assumé par les parents». Pour d'autres, il s'agit de rendre accessibles des activités plus organisées, telles des activités de loisirs, culturelles ou sportives, regroupant à la fois des parents et leurs enfants. On affirme : «Pour les parents, une des premières raisons de sortir est liée aux activités de leurs enfants, ce qui permet de socialiser et d'échanger avec d'autres parents.» Ces activités s'illustrent de bien des façons, que ce soit par une équipe de soccer composée d'une trentaine de mamans participant à des tournois, par des fêtes de quartier ou par des sorties socioculturelles.

### **Partager des intérêts communs**

Les parents se rallient autour de préoccupations communes : «Avoir des enfants du même âge permet de partager les mêmes intérêts.» L'entraide est encouragée par le fait que «l'on est dans la même situation. On a des enfants et on se donne un coup de main, ce qui nous facilite la vie à tous».

### **Des ressources du milieu disponibles**

La présence d'organismes du milieu peut agir comme déclencheur en faveur du développement de réseaux d'entraide. On précise que «les organismes du quartier y jouent pour beaucoup dans la mesure où ils s'adaptent aux besoins des familles». On rapporte le cas d'organismes communautaires comme lieux de ralliement, propices à l'entraide lorsqu'il s'agit de répondre à des besoins de base comme l'alimentation, le logement, les garderies. Ces organismes peuvent également jouer un rôle déterminant pour soutenir les initiatives des parents.

### **Multiplier les situations où les parents peuvent s'exprimer et communiquer**

On souligne à maintes occasions l'importance «d'être à l'écoute des autres parents» et d'encourager une communication entre les membres du voisinage. Le développement des réseaux d'entraide est nourri par ces situations où «les parents peuvent s'exprimer librement dans un contexte informel où la confiance règne». En général, on a insisté également sur l'importance de donner la parole aux parents dans un

climat d'accueil et d'ouverture. Entendre leurs points de vue, les consulter, « aller chercher leur pouls », « les questionner pour connaître leurs intérêts et leurs besoins », tout cela s'avère capital pour favoriser leur implication au sein de réseaux d'entraide.

### **Encourager des valeurs et des attitudes**

Encourager, chez les membres de la communauté, des valeurs et des attitudes comme l'ouverture d'esprit à l'égard de la situation des familles ayant des tout-petits, l'ouverture aux autres sans préjugés, la réciprocité et l'empathie. Pour plusieurs, la vigueur des réseaux d'entraide tient à la capacité de « s'ouvrir aux autres, de tendre la main » et d'initier des contacts entre voisins en disant : « Bonjour! Ça va bien? » On met l'emphasis sur le respect mutuel, le civisme ainsi que le respect de la dignité lorsque les gens demandent ou offrent de l'aide.

### **Partager un sentiment d'appartenance à son voisinage, à sa communauté**

On convient qu'un sentiment d'appartenance à son voisinage contribue à favoriser le développement de réseaux d'entraide. « Avoir un sens de la communauté témoigne de la confiance des gens les uns envers les autres et agit comme un moteur pour mettre en place des projets collectifs. »

### **Développer des réseaux de troc**

Les réseaux de troc contribuent à créer et consolider des réseaux de soutien dynamiques entre membres du voisinage, que ce soit pour l'échange de biens ou de services, tels que le gardiennage, la surveillance des enfants, etc.

## **DEUXIÈME THÈME DE DISCUSSION**

- ♦ Dans une communauté solidaire et soucieuse du bien-être de ses enfants, quelle place les parents devraient-ils occuper et quel rôle devraient-ils jouer?
- ♦ Dans votre organisation et dans vos pratiques, quels sont les gestes et les moyens privilégiés pour leur donner cette place et les soutenir dans ce rôle?

## **Encourager l'engagement des parents**

### ***En leur donnant une place***

Plus d'une fois, on relève l'importance de donner une place aux parents, et ce, « en respectant leurs élans à vouloir faire des choses, à en changer d'autres ou à développer de nouveaux projets ». La position de la majorité se résume ainsi: « Les parents sont le cœur d'une communauté et ils doivent prendre leur place et jouer un rôle de premier plan. » Encourager l'engagement des parents, c'est « partir de leurs intérêts et de leurs besoins », c'est tenir compte de leurs motivations à s'engager et de leurs convictions. Favoriser leur implication, c'est aussi respecter ce qu'ils sont et ce qu'ils entendent faire, « être à leur écoute en les invitant à participer activement à développer des idées, des actions et à prendre des décisions ». Il s'agit donc « de procéder par voie démocratique en coconstruisant des solutions à des situations problématiques dans nos voisinages ».

### ***En faisant des expériences de participation agréables et significatives***

Encourager l'engagement des parents, c'est « faire en sorte qu'ils en retirent des bénéfices » tout en favorisant « un sentiment d'emprise réel sur les choses » et en misant sur le plaisir de leur implication, de sorte que « l'expérience de la participation citoyenne sera agréable, gratifiante, significative et utile ».

### ***En facilitant des apprentissages***

Encourager l'engagement des parents, c'est aussi leur permettre d'apprendre de nouveaux rôles et d'exercer de nouvelles responsabilités. « On doit soutenir les parents pour qu'ils puissent développer leurs compétences afin de s'approprier des processus de mobilisation, de participer à des processus décisionnels, de cultiver un leadership et de réaliser des projets communs. »

### ***En étant accueillis par d'autres parents***

Pour plusieurs, rien ne vaut le fait d'encourager l'engagement des parents par l'entremise d'autres parents. Pour prendre contact avec des parents du voisinage, les rallier, les inviter à se mobiliser ou en rejoindre d'autres, parfois isolés, on reconnaît que les parents sont des acteurs de premier choix: « Les parents sont les meilleurs lorsqu'il s'agit de recruter, d'inciter d'autres parents à participer. »

### ***Reconnaître la valeur de leur engagement***

Pour certains parents, reconnaître la valeur de son implication dans le quartier, c'est « avoir l'impression de contribuer plutôt que d'être seulement des bénéficiaires de services ». Pour d'autres, cette reconnaissance commence d'abord en soulignant « la valeur de petits gestes, de ce qui se fait déjà. Les actions les plus efficaces sont celles qui sont menées par les parents eux-mêmes ». Or, valoriser la participation des parents à la vie du voisinage peut s'accomplir « en offrant un accueil chaleureux, en donnant la parole, en rendant le langage accessible, en privilégiant une réciprocité, en respectant leurs limites et en les remerciant de leur contribution ». Aussi, on propose « d'assurer une visibilité des accomplissements des parents » en faisant connaître leurs expériences positives de mobilisation. « L'implication des parents, elle est partout, dans plein d'actions, plein de situations du quotidien, et elle doit être vue, valorisée, encouragée. » On suggère de saisir des occasions comme la Semaine québécoise des familles pour célébrer et honorer leur contribution.

### ***Donner l'occasion de jouer les premiers rôles***

On suggère qu'il pourrait être opportun d'assurer les conditions nécessaires pour que les parents puissent davantage jouer des rôles de premier plan dans des projets de mobilisation. « La contribution de certains parents est à mettre à l'avant-scène. » On suggère, par exemple, « de laisser la place aux parents lors d'événements médiatisés pour représenter leur propre cause et parler librement aux journalistes ».

### ***Respecter le rythme des parents***

Afin de favoriser la participation des parents à la vie de leur voisinage, on reconnaît l'importance « de leur permettre de se rendre accessibles », « de leur laisser le temps » et « d'accorder souplesse et liberté dans le processus de leur implication ». « On doit tenir compte des obligations familiales et prendre des mesures appropriées pour favoriser la participation des parents. » Autrement dit, il s'agit « d'être à l'affût des contraintes liées à leur participation et d'y remédier. Si l'on souhaite favoriser leur engagement, il faut mieux connaître les raisons spécifiques qui freinent leur participation. Il semble que ces raisons peuvent être très différentes d'un parent à l'autre ». En effet, on convient qu'il est indiqué de « les accommoder en tenant compte de moments de rencontres appropriés, des besoins en termes de déplacement ou de gardiennage, etc. ».

### **Créer des espaces collectifs pour le dialogue, des lieux communs d'échanges entre parents**

On convient qu'il est des plus souhaitables de « créer un espace citoyen, de socialisation comme lieu d'échange et de rencontre ». L'implication des parents est tributaire d'espaces où ils se sentent invités et reçus, où ils peuvent établir le dialogue avec d'autres parents, échanger de l'information et être appelés à s'impliquer. On admet qu'il faille « rejoindre les parents là où ils sont », miser « sur des lieux de rencontre naturels, des espaces où les rencontres se font naturellement », en l'occurrence dans les milieux de vie où leurs enfants sont impliqués. Certains participants soutiennent qu'il faut promouvoir « des initiatives permettant la mise en place d'espaces libres, comme lieux de rencontre pour connaître les affinités de chacun et mettre en œuvre des réseaux d'échange ».

### **Partager l'information**

« Pour s'impliquer dans sa communauté, il faut se tenir au courant de ce qui s'y passe. » Or, pour plusieurs, il est indispensable de faire circuler de l'information claire, accessible et pertinente à la vie des familles du voisinage. Ceci signifie de « parler de ce qui se passe dans mon quartier à mes amies, à d'autres parents, à mes voisins, de les informer des ressources disponibles du quartier ». On reconnaît que les parents jouent un rôle important pour diffuser l'information auprès des autres parents. « Ils sont très influents, détiennent un langage approprié et une expertise à partager. Ils agissent comme des agents multiplicateurs dans leur communauté. » « Le bouche à oreille entre parents est ce qui fait connaître de manière privilégiée les ressources du milieu et ce qui fait enclencher une saine contamination auprès des parents du quartier pour les rallier autour de causes communes. »

### **Une juste place pour les intervenants**

Plusieurs participants mentionnent la nécessité de sortir d'une logique de services pour « laisser les parents s'exprimer. Il s'agit de les appuyer suffisamment sans trop prendre de place. Les guider, les aider sans se superposer dans leurs rôles. Ce message est à lancer à des intervenants "très présents" lors de la mise en place de projets ».

On convient, en contrepartie, que «recevoir un coup de pouce fait la différence. Les parents apprécient ne pas sentir tout le fardeau des tâches à réaliser ou d'un projet à monter. Ils apprécient voir, sentir le dynamisme, que ça bouge quand ils participent à faire des choses». Pour y parvenir, plusieurs témoignent de leur volonté de travailler en complicité avec les ressources du milieu. Chacun le dit à sa façon : «être accompagné et non dirigé», «être soutenu par des guides et non des experts», «faire avec nous et non pour nous».

# **La situation des enfants et leurs conditions de vie<sup>1</sup>**

Un deuxième séminaire  
1,2,3 GO!  
Une communauté  
apprenante

**Manon Théolis**

*Professionnelle de recherche  
Chaire d'étude CJM-IU-UQAM  
sur l'application des connaissances  
dans le domaine des jeunes et  
des familles en difficulté  
Université du Québec à Montréal*

---

1. Ce projet est possible grâce à l'appui financier du Conseil canadien sur l'apprentissage.

Dans le cadre du projet 1,2,3 GO! Une communauté apprenante, le deuxième des trois séminaires d'échanges s'est déroulé sous l'initiative du Centre 1,2,3 GO! et de l'équipe de recherche sur le développement des enfants dans leur communauté (DEC) de l'UQAM. Ce séminaire vise à poursuivre le dialogue entre des participants du milieu de la recherche et celui de la pratique à partir de résultats d'analyses secondaires issues de l'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO!

Ce second séminaire a permis de réunir plus de 50 participants pour traiter de la situation des enfants et de leurs conditions de vie ainsi que du défi d'agir ensemble pour leur développement. Comme pour le premier séminaire, des périodes de discussion successives, qui se sont déroulées en petits groupes, ont été consacrées à des questions ouvertes invitant chercheurs, intervenants et parents à formuler des questionnements, à partager des réflexions et à proposer des pistes d'actions pour soutenir les efforts de mobilisation au profit de la petite enfance.

Ce compte rendu livre une synthèse des points de vue énoncés par les participants lors des activités d'échanges selon une démarche d'analyse déjà présentée au chapitre 7. Celui-ci est introduit par les résumés de deux exposés scientifiques ayant eu lieu au cours de ce séminaire.

### **En route pour l'école! – Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais**

Au printemps 2006, la Direction de santé publique de Montréal a lancé une enquête d'envergure auprès des enseignants des 14 719 enfants fréquentant une classe de maternelle publique de l'île de Montréal, *En route pour l'école!* On cherchait ainsi à dresser un portrait de l'état de préparation des enfants pour l'école, c'est-à-dire de leur maturité scolaire, une mesure reconstruite de l'état de développement de l'enfant. Il s'agit d'une étude novatrice car, jusque-là, on ne disposait d'aucune donnée pour caractériser le niveau de développement des enfants à la fin de la petite enfance, une période charnière du cheminement scolaire à venir. [...]

Le présent rapport comporte des cartes illustrant différentes facettes de la maturité scolaire, soit : Santé physique et bien-être, Compétence sociale, Maturité affective, Développement cognitif et langagier, Habiletés de communication et connaissances générales. L'enquête permet de déterminer si un enfant présente une vulnérabilité dans chacun de ces domaines. En outre, elle permet de comparer Montréal à d'autres grandes villes canadiennes. Elle révèle aussi les différences entre les quartiers et examine certains facteurs explicatifs.

On constate ainsi que l'ensemble des enfants montréalais se situent sous la moyenne canadienne, en particulier dans les domaines Maturité affective et Développement cognitif et langagier. Paradoxalement, Montréal obtient des résultats supérieurs à Vancouver dans tous les domaines et dans deux par rapport à Toronto – Santé physique et bien-être et Habiletés de communication et connaissances générales.

Dans trois domaines en particulier, les résultats réclament l'attention. En effet, si, dans le domaine Compétence sociale, Montréal se situe très près de la norme canadienne (88 % d'enfants non vulnérables), à l'inverse, le domaine Développement cognitif et langagier est celui qui comporte le plus grand nombre d'enfants *vulnérables* (17 %) avec les domaines Maturité affective et Habiletés de communication et connaissances générales (respectivement 15 % et 13 % d'enfants *vulnérables*). Il faut aussi souligner le pourcentage très élevé d'enfants *vulnérables* dans au moins un domaine (près de 35 %), ce qui signifie qu'un peu plus de 5 000 enfants se trouvent dans cette situation.

On constate que dans cinq territoires de CLSC la proportion d'enfants *vulnérables* est supérieure à 42 %. Il s'agit des territoires de Mercier-Est/Anjou, de Saint-Laurent, de Montréal-Nord, de Parc-Extension et de Hochelaga-Maisonneuve. À l'inverse, c'est le territoire du CLSC du Plateau Mont-Royal qui fait meilleure figure, avec la plus faible proportion d'enfants affichant un risque d'éprouver des difficultés à l'égard de la maturité scolaire. Notons que des analyses plus fines, examinant notamment les divers voisinages qui forment un quartier, figureront dans les rapports par quartier, pour chaque CSSS et chaque école participante, qui seront publiés au cours de 2008. Déjà, grâce aux cartes illustrant les liens entre la maturité scolaire et divers indicateurs socioéconomiques et des ressources, on peut se faire une meilleure idée des facteurs pouvant expliquer les situations mises en lumière par l'enquête.

L'enquête a donc permis de dresser le portrait de la situation des tout-petits à Montréal. Puisque ce rapport se veut un outil de mobilisation, il est souhaitable qu'une réflexion commune prenne ensuite place entre tous les partenaires interpellés. Il est même impératif que ces réflexions donnent lieu à des solutions et des actions à mettre en œuvre pour soutenir le développement optimal des enfants parce que, malgré des politiques familiales favorables, tant à l'échelle du Québec qu'à celle de Montréal, pour de nombreux enfants les besoins sont encore criants.

---

Source: Extrait tiré du rapport DSP (2008). *En route pour l'école! Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais - Rapport régional 2008*, Montréal, Direction de santé publique de l'Agence de santé et de services sociaux de Montréal, p. 113.

Ce rapport ainsi que le rapport synthèse sont disponibles sur le site web du Centre 1,2,3 GO! dans l'espace agora réservé aux participants du projet 123go-Communauté apprenante, à l'adresse suivante: <[www.centre123go.ca](http://www.centre123go.ca)>.

Également, ces documents sont accessibles par les liens suivants:

1. Rapport synthèse: <[www.santepub-mtl.qc.ca/Publication/synthese/rapv11no1.pdf](http://www.santepub-mtl.qc.ca/Publication/synthese/rapv11no1.pdf)>.
2. Rapport: <[www.santepub-mtl.qc.ca/Publication/pdffamille/maturitescolaire.pdf](http://www.santepub-mtl.qc.ca/Publication/pdffamille/maturitescolaire.pdf)>.

## **Stress parental, soutien social et comportements de l'enfant: les services de garde peuvent-ils faire une différence pour les familles et leurs enfants ?**

Cette étude examine les taux de problèmes de comportement internalisés et externalisés des enfants et des indices de stress parental et du réseau de soutien social rapportés par les parents d'un échantillon d'enfants et de familles en fonction du type de service de garde fréquenté par les enfants. Elle vise aussi à identifier si les mêmes variables diffèrent en fonction de l'utilisation de divers types de services de garde et de la présence de divers facteurs de risques psychosociaux (0, 1, 2, 3) dans la famille, et ce, tout en contrôlant les effets reliés à l'âge et la santé des enfants ainsi qu'au pays d'origine et à l'âge de la mère. À cette fin, nous utilisons les données de trois cueillettes de données transversales de l'évaluation de l'initiative 1,2,3 GO! L'échantillon comporte 1 245 enfants et familles provenant de 10 territoires de la grande région de Montréal. Les enfants sont âgés de 20 à 42 mois. Nous mesurons les comportements des enfants à l'aide du *Child Behaviour Checklist*. Nous utilisons aussi la version abrégée du *Parenting Stress Index* pour mesurer le stress parental et la taille du réseau de soutien social (Barrera). Les parents répondent à un questionnaire sur le type de garde utilisé pour leur enfant. Les résultats indiquent que la fréquentation d'un service de garde est associée à moins de problèmes de comportements internalisés chez les enfants ainsi qu'à un plus grand réseau de soutien social chez les parents. Il n'y a pas de différences significatives pour ce qui est des scores de comportements externalisés chez les enfants et de l'indice de stress parental chez leurs parents. Ce sont les enfants et leurs parents qui utilisent des services structurés (CPE, garderies et services de garde en milieu familial) qui obtiennent les meilleurs scores au niveau des comportements internalisés des enfants et de la taille du réseau de soutien social des parents. Nos résultats soulignent également que les enfants qui ne fréquentent aucun service de garde présentent des taux supérieurs de comportements internalisés problématiques et externalisés limités à ce qu'on retrouve dans la population en général. Il en est de même pour les parents qui ne recourent à aucun service de garde, c'est-à-dire qu'ils présentent des taux plus élevés de stress parental et plus faibles de soutien social que la population en général. La discussion fait le lien entre les résultats de cette étude et d'autres résultats obtenus récemment. La conclusion propose de poursuivre l'accroissement du réseau afin de mieux répondre aux besoins des familles vulnérables.

---

Source: Extrait tiré du texte suivant: N. Bigras, D. Blanchard, C. Bouchard, L. Lemay, M. Tremblay, G. Cantin, L. Brunson et M.-C. Guay (2009). «Stress parental, soutien social, comportements de l'enfant et fréquentation des services de garde», *Enfances, Familles, Générations*, n° 10, <id.erudit.org/iderudit/037517ar>.

## Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux : les services de garde peuvent-ils faire une différence ?

Cette étude examine l'utilisation des services de garde par les familles en relation avec leur niveau de risques psychosociaux et vérifie s'il existe des liens entre le développement des enfants et la fréquentation de divers types de services de garde. À cette fin, nous utilisons les données des deux dernières cueillettes de l'évaluation de l'initiative 1,2,3 GO! L'échantillon comporte 978 enfants et familles provenant de territoires urbains ( $n = 362$ ), semi-urbains ( $n = 431$ ) et ruraux ( $n = 185$ ). Les enfants sont âgés de 20 à 42 mois. Nous mesurons le développement cognitif des enfants avec le Bayley (1993) et les caractéristiques sociodémographiques des familles. Les parents répondent à un questionnaire sur le mode de garde utilisé pour leur enfant. Les résultats indiquent que plus les familles cumulent des facteurs de risque (pauvreté, sous-scolarité et monoparentalité), plus les scores de développement cognitif des enfants sont bas. Les enfants qui fréquentent des services de garde structurés (garderie, milieu familial) ont des scores de développement cognitif significativement plus élevés que les enfants qui fréquentent des services de garde moins structurés (halte-garderie, garde par un proche) ou qui n'en fréquentent pas. Les résultats montrent aussi que tous les enfants qui fréquentent des services de garde, quel que soit le niveau de risque de leur famille, ont des scores de développement plus élevés. La discussion porte sur les retombées potentielles de ces données pour les enfants et leur famille. Elle propose aussi d'ajuster l'offre de services de garde pour les enfants vulnérables.

(Le texte intégral de cet article est disponible sur le site web du Centre 1,2,3 GO! dans l'espace agora réservé aux participants du projet 123go-Communauté apprenante, à l'adresse suivante : <[www.centre123go.ca](http://www.centre123go.ca)>.)

---

Source : Extrait tiré du texte suivant : N. Bigras, A. Pomerleau, G. Malcuit et D. Blanchard, (2008). « Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux : les services de garde peuvent-ils faire une différence? », *Revue de psychoéducation*, vol. 37, n° 1, p. 1-26.

## COMMENT RÉAGISSEZ-VOUS FACE À CES RÉSULTATS DE RECHERCHE ?

### La défavorisation aux mille visages

Plusieurs participants le soulignent : les résultats de l'enquête confirment le lien étroit entre pauvreté et vulnérabilité dans le domaine de la maturité scolaire dans plusieurs quartiers de Montréal. On relève que la population de ces quartiers est exposée à des facteurs de risque comme la sous-scolarisation, le jeune âge des mères, la monoparentalité,

la mobilité des résidents, la précarité des nouveaux arrivants, le manque de soutien social. On convient également que l'insuffisance des ressources et des services contribue à la défavorisation. Tous conviennent qu'il faut combattre la pauvreté.

Néanmoins, pour plusieurs, ces résultats semblent masquer certaines réalités à l'intérieur de ces milieux. On souligne l'importance de nuancer les portraits des quartiers défavorisés et de faire une lecture plus fine de la réalité de chacun d'eux. Certains proposent de relever les facteurs de risque méconnus qui leur sont propres. Pour d'autres participants, il s'agit de faire contrepoids à ces résultats en attirant l'attention sur les facteurs de protection. C'est le cas de «certaines familles défavorisées mais instruites, dans lesquelles les enfants peuvent démontrer une maturité scolaire». «Aussi, on peut soupçonner le rôle favorable que peut jouer le capital d'espoir chez certaines familles immigrantes défavorisées, motivées à consacrer beaucoup d'efforts pour réussir.»

### **La maturité scolaire, c'est quoi au juste ?**

Plusieurs se montrent perplexes en se demandant ce qu'est la maturité scolaire. À la vue des résultats de l'enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais, plusieurs témoignent de leurs questionnements sur ce que cela signifie, sur la façon dont elle a été mesurée, sur les efforts de validation. D'autres questions surgissent: «S'agit-il d'habiletés plutôt que de connaissances? Comment bien les évaluer? Comment déterminer si des différences dans les méthodes d'éducation peuvent intervenir d'une province à l'autre? Comment savoir si la langue d'enseignement correspond toujours aux réalités montréalaises? Dans quelle mesure les intervenants voués à la petite enfance sont-ils sensibilisés à tout cela?» On fait remarquer que cette étude permet d'évaluer la préparation des enfants à l'école, mais «connait-on la position des parents face à cette préparation? Il reste aussi à voir comment les parents définissent la maturité scolaire».

Plusieurs en conviennent: «Oui, les parents ont intérêt à connaître les critères qui établissent un bon niveau de maturité scolaire de leurs enfants afin de savoir ce qu'on attend d'eux. Également, il est indispensable de rendre accessibles et de vulgariser les différents critères employés pour la définir. Mieux s'approprier ce que signifie et ce que comporte la maturité scolaire permettrait de mieux orienter nos interventions auprès de nos enfants. Informer les parents et diffuser largement, c'est crucial!»

## L'accès aux ressources destinées aux parents et à leurs enfants

La présentation des résultats portant sur les services de garde amène de nombreux participants à se demander s'il est préférable d'utiliser les services de garde pour tous les enfants. Pour une participante, mère de cinq enfants ayant des difficultés d'apprentissage, ceci signifie que « j'en viens à me demander si j'ai fait le bon choix en décidant de garder mes enfants à la maison plutôt que de les mettre en service de garde ». Pour une autre, il s'agit de savoir pourquoi près d'un tiers des enfants démontrent une vulnérabilité quant à la maturité scolaire malgré le déploiement de tant de moyens et de ressources financières au Québec pour démocratiser les services de garde, avec la mise en place des centres de la petite enfance il y a plus de dix ans. D'emblée, plusieurs proposent de respecter le choix de parents qui souhaitent élever leurs enfants à la maison plutôt que de les inscrire à un service de garde. On recommande de guider et soutenir ces parents à l'aide de ressources appropriées.

De nombreux participants réclament l'accroissement du nombre de places disponibles pour accueillir des enfants en CPE, particulièrement le nombre de places assignées aux enfants ayant des difficultés. De plus, plusieurs recommandent d'adapter les services de garde aux besoins des parents en offrant une plus grande flexibilité. On explique: « Je souhaite garder mes enfants à la maison tout en ayant la possibilité de les amener parfois au service de garde, une à deux journées par semaine. »

On s'entend pour reconnaître l'importance de diffuser de l'information sur les ressources disponibles aux parents dans les communautés. Plusieurs déplorent le manque d'information sur les services destinés aux parents ayant des tout-petits.

Plusieurs mentions portent sur la nécessité de contrer les barrières et la réticence des parents à faire appel aux ressources. Cette réticence repose tant sur la gêne de demander de l'aide que sur la crainte de s'exposer aux jugements des autres lorsqu'on éprouve des difficultés, sur la méconnaissance des services, le manque de disponibilité horaire des parents, le « malaise de recourir à de l'aide découlant de la croyance que d'autres ont davantage besoin que soi, bien que l'on se sente démuné ».

## LES PARENTS DOIVENT-ILS ÊTRE PARTENAIRES DANS L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DE CES ÉTUDES ?

Un consensus ressort: « Oui, les parents devraient être appelés à participer à l'interprétation des résultats d'études qui les touchent. » Cependant, on suggère de ne pas recourir à des discours hermétiques qui

repoussent les parents. «Il faut présenter les résultats de façon plus simple, employer un langage vulgarisé, accessible, sans jugement, se parler avec des mots que l'on puisse comprendre.» Cette implication des parents commande, précise-t-on, «de faire attention à ne pas les blesser. Pour les toucher, il est utile de nuancer les résultats et de les écouter pour savoir comment ils voient les choses».

## **QUE FAIRE POUR CHANGER CETTE SITUATION ?**

### **Placer les familles au cœur du développement des enfants**

Une piste d'action reconnue prioritaire consiste à promouvoir les valeurs familiales dans la société. «Concrètement, c'est reconnaître que les parents sont au centre des actions posées en faveur de leurs enfants en les consultant sur ce qu'ils veulent, ce dont ils ont besoin.» «Qui de mieux placé que les parents eux-mêmes pour savoir de quoi ils ont besoin?» On évoque un cas de figure: «Dans une *maison de la famille*, un café a été mis en place pour recevoir les parents pendant que leurs enfants participaient à des activités de stimulation, mais les parents n'y allaient pas. On leur a demandé pourquoi et ils ont mentionné que ce café était trop beau, trop chic pour eux, certains préférant aller au café de l'autre côté de la rue sans profiter d'un lieu d'échange leur étant destiné. Il est donc déterminant de les consulter et de considérer leur point de vue.»

### **Outiller les parents pour qu'ils puissent jouer pleinement leur rôle**

Pour plusieurs participants, il est essentiel de permettre aux parents de jouer pleinement leur rôle en mettant à leur disposition des outils appropriés et des ressources adéquates et suffisantes. «De nombreux apprentissages sont à faire pour parvenir à promouvoir le développement de nos enfants et à établir des liens de qualité.» Que ce soit pour accompagner leurs propres enfants dans leurs apprentissages et leur développement ou pour faire face à des difficultés particulières, telles des difficultés de langage, de comportement ou autres, «les parents sont parfois démunis, peuvent se sentir désemparés et requièrent de développer et de renforcer un large spectre d'habiletés».

«Si on fait allusion aux activités scolaires, fournir une aide aux devoirs à ses enfants comporte plusieurs difficultés. Les messages et les consignes aux devoirs que les enseignants nous écrivent sont trop souvent flous et pas très clairs. Les parents manquent de repères pour comprendre les nouvelles réformes et ils ne sont pas outillés pour savoir

comment aider leurs propres enfants. Tout a changé! On n'a pas préparé les parents à comprendre le nouveau vocabulaire complexe qui vient avec ces réformes et à soutenir l'éducation de leurs enfants selon ces nouvelles optiques. Ça, c'est le contexte scolaire, mais il y a aussi tous les autres contextes, celui de la maternelle, des CPE, des services sociaux, auxquels se rattache un vocabulaire complexe qui n'est pas adapté et qui n'est pas vulgarisé au bénéfice des parents. C'est tellement rendu complexe qu'il faudrait presque des écoles destinées aux parents pour qu'ils parviennent à soutenir adéquatement les enfants. Je suppose que c'est particulièrement un problème pour les parents sous-scolarisés. Ceci nous amène à penser que nous sommes incompétents pour aider nos enfants et on se sent facilement coupables de ne pas pouvoir faire ce que l'école nous demande de faire, ou ce que tel expert recommande ou tel autre spécialiste dicte pour jouer notre rôle de parents adéquatement. Il y a beaucoup de pressions pour devenir de bons parents. Au fait, c'est quoi un bon parent? Plutôt que de nous aider, tous ces messages nous conduisent à nous sentir nuls et hors piste.»

On mentionne qu'il faut «faire attention aux recettes toutes faites et faire appel à notre gros bon sens tout en faisant confiance à notre instinct de parent; ça enlève beaucoup de pression. Oui, il faut développer nos habiletés à jouer notre rôle de parents sans pression et devenir créatifs».

### **Se réserver des moments de qualité avec ses enfants**

«Est-ce qu'on prend vraiment le temps de voir grandir nos enfants et de les accompagner pleinement dans leur développement? S'accorde-t-on suffisamment de moments de plaisir avec nos enfants?» «Prendre le temps en tant que parents de prendre soin de ses enfants» et leur accorder du temps de qualité, voilà qui représente pour plusieurs participants une piste d'action à prioriser. «On dit que notre société devrait placer les enfants au cœur de nos vies alors qu'en réalité nos obligations, notamment celles qui sont liées au travail, et notre rythme de vie ne permettent pas de les voir grandir. Prendre du temps avec ses enfants permet de mieux les connaître, de les valoriser et de faciliter leur développement.»

### **Respecter le droit des enfants de vivre leur vie d'enfant**

«On est trop exigeant avec nos enfants! Il faut commencer par réduire la pression exercée sur eux, les laisser vivre un peu.» Plusieurs revendiquent pour les enfants le droit de vivre leur vie d'enfant, de jouer, d'avoir du plaisir. On préconise de réduire la «pression à la conformité»

et les exigences qui leur sont adressées: « Depuis la garderie à la maternelle jusqu'à l'entrée scolaire, les enfants subissent des pressions de part et d'autre pour performer et pour adopter une routine exigeante. » « Ils se font dire constamment quoi faire et ne pas faire. À la fin d'une journée, ils arrivent à la maison fatigués. Dès la première année de leur existence, on les fait courir du matin au soir, assujettis aux horaires des parents qui travaillent, au rythme de vie des adultes. Il y en a combien d'enfants, le soir venu, qui s'endorment la tête dans leur soupe? »

Plusieurs participants soutiennent qu'il faut privilégier une attitude plus indulgente à leur égard et leur offrir davantage de moments de liberté, « des sortes de congés sabbatiques ». D'autres insistent sur la nécessité de diminuer les attentes à leur endroit et de favoriser des modes d'apprentissage plus ludiques, axés sur le plaisir de découvrir, d'explorer, de comprendre le monde dans lequel ils vivent.

### **Développer des activités accessibles pour des expériences positives parents-enfants**

On propose de développer des activités qui permettent aux parents et aux enfants de vivre des expériences positives, à la fois accessibles sur le plan financier et susceptibles de respecter les disponibilités des parents: « des activités où on apprend à jouer avec eux, à avoir du plaisir ensemble ». Certains mentionnent souhaiter sortir du registre des ateliers de développement des habiletés parentales, « souvent mal reçus par les parents eux-mêmes parce qu'on n'a pas envie de se faire dire qu'on en a peu ou pas ».

### **Faciliter le passage des enfants à l'école**

« On ne sait pas ce que l'enfant doit maîtriser à l'entrée scolaire. Où cela serait-il indiqué? » On convient que « c'est une grande transition, celle à l'âge de 4 ou 5 ans où on passe de la garderie ou de la maison à l'école ». On se demande: « Nos enfants sont-ils obligés d'acquérir certaines habiletés avant l'entrée scolaire (et parfois à la maternelle), comme celle d'écrire son nom, de compter jusqu'à 10 ou 20 et de savoir son alphabet? Dans certains milieux, il semble que oui! » On se demande également « que faire pour favoriser les enfants n'ayant fréquenté aucun service de garde ». On s'entend pour affirmer que les parents ont besoin d'être accompagnés pour l'entrée scolaire de leurs enfants.

On propose d'anticiper des modes de communication entre les parents et les enseignants en vue de l'entrée scolaire. On explique qu'« avec la réforme scolaire, des changements importants de méthodes,

de standards et de langage sont survenus. Pour nous mettre dans le coup, il faut nous informer de ce qui est requis avant l'entrée scolaire. Il faut faire des ponts». Ces ponts sont à développer également entre les services de garde et l'école pour assurer une transition plus facile des enfants en milieu scolaire.

On suggère aussi de «se préparer tôt à cette transition tout en faisant de la sensibilisation auprès des parents sur l'importance d'une bonne préparation à l'école». De l'avis de certains répondants, une attention particulière doit être portée aux parents ayant une image négative de l'école, afin qu'ils puissent changer leur perception et transmettre à leurs enfants une image positive.

On recommande des visites «Portes ouvertes» dans les écoles pour recevoir parents et enfants avant l'entrée scolaire.

Également, des écoles d'été pour la préparation à la rentrée seraient opportunes pour certains enfants.

On indique à maintes reprises la pertinence de développer un guide de préparation à l'entrée scolaire. L'élaboration de ce guide impliquerait l'établissement d'exigences uniformes et pour y parvenir, il s'agirait de mettre à contribution à la fois les milieux des services de garde et les milieux scolaires. Ce document pourrait inclure «une liste de choses que les enfants devraient être en mesure de faire avant de commencer l'école», des activités importantes à effectuer et des ressources de soutien aux parents en vue de cette préparation. Également, ce document pourrait incorporer une grille d'évaluation permettant de cibler les points forts et les points faibles observés chez les enfants en vue de leur entrée scolaire. De l'avis de plusieurs participants, ce document gagnerait à être diffusé largement auprès des parents.

On souhaite promouvoir l'ouverture au bénévolat et à l'engagement des parents dans les milieux scolaires. On déplore que «peu de place soit offerte aux parents proactifs voulant s'investir dans les activités scolaires».

## **Faire plus de place aux enfants de 6 à 12 ans**

«On a beaucoup misé sur la petite enfance et les ados et on oublie trop les enfants de 6 à 12 ans.» Pour ces derniers, «il y a habituellement les services de garde en milieu scolaire et des activités de loisirs qui, souvent, coûtent cher». En somme, «les ressources sont insuffisantes pour ces enfants et pour leurs parents si on veut les occuper avec des activités intéressantes et accessibles. Ils sont trop petits pour aller dans les maisons de jeunes et trop grands pour recourir aux ressources vouées

à la petite enfance; et pourtant, ce moment de vie est important pour prévenir le décrochage scolaire. Que faire pour leur offrir un environnement favorable à leur développement social et affectif et les soutenir dans leur cheminement scolaire?»

## **QUI DOIT AGIR POUR AMÉLIORER LA SITUATION DES ENFANTS? COMMENT FAIT-ON POUR IMPLIQUER LES PARENTS DANS CES PROCESSUS?**

### **D'abord les parents!**

«Il faut d'abord que les parents s'impliquent et qu'on leur donne le pouvoir d'agir. Les parents font partie prenante des solutions pour assurer le bon développement des enfants. Les parents sont indissociables de leurs enfants et des interventions qui leur sont destinées. Le succès des démarches et des stratégies pour aider un enfant commande d'intégrer, d'impliquer les parents.»

### **Faire de la place aux pères**

Pour pallier le manque de modèles masculins, particulièrement pour les garçons, on suggère de favoriser la présence des pères dans les activités quotidiennes des enfants, comme dans les événements communautaires qui rassemblent parents et enfants. On souhaite «qu'ils agissent plus fréquemment comme premiers répondants à la garderie ou à l'école» et on veut aussi faire en sorte que «la planification d'activités communautaires tienne compte de leurs disponibilités afin de favoriser leur participation (soirées et fins de semaine)».

### **Mettre en place des environnements favorables pour mobiliser les parents**

Pour de nombreux participants, impliquer les parents nécessite de créer des lieux de rencontre entre parents. Il s'agit de les mobiliser à l'échelle des communautés en développant des groupes d'appartenance. «Il est déterminant de briser leur isolement en créant des espaces communs de rencontre, en développant des contextes dans lesquels les parents sont susceptibles de se rencontrer, de se connaître, d'échanger entre eux pour qu'ils puissent développer des liens à l'intérieur de leur voisinage. Dès lors, il devient possible d'enclencher des initiatives qui répondent à leurs besoins.»

On suggère « de rejoindre les parents là où ils sont » et « de profiter des fêtes communautaires et culturelles, d'événements locaux et même d'événements malheureux comme la tempête de verglas que nous avons connue » pour les rassembler, pour les rejoindre, pour les sensibiliser et faire connaître les ressources du voisinage. « C'est l'occasion de les impliquer et de les consulter pour développer des solidarités entre parents. »

On reconnaît que contacter les parents par l'entremise d'autres parents est la meilleure voie pour les mobiliser.

### **Viser une concertation plus efficace**

« On aurait tous avantage à se parler. » On réclame une meilleure collaboration entre les parents et les intervenants des divers milieux, que ce soit les milieux des services de garde, scolaire, communautaire, ou de la santé et des services sociaux, puisque le développement des enfants est déterminé par l'apport de tous ces intervenants.

« Il faut aussi que les différents intervenants se parlent entre eux ». Par la concertation, on peut développer des stratégies plus appropriées et mieux coordonnées. « C'est d'autant plus utile lorsqu'on s'entend pour viser un quartier et harmoniser les services et les actions de tous à l'intérieur de ce territoire. »

### **Inclure les parents et les placer au cœur de la concertation**

On le dit et on le répète: « Il est capital d'inclure les parents au cœur de la concertation entre les intervenants des divers milieux concernés par le bon développement des enfants. » Pour ce faire, il s'agit de miser sur leurs forces, leurs expertises, leurs expériences, et d'être à leur écoute pour tenir compte de leurs besoins. Pour une participante, ceci revient à dire de « croire aux parents d'abord ». On reconnaît que « pour cela, il faut un respect et une reconnaissance de notre valeur en tant que parents, ce qui nous permettrait de nous présenter sur un pied d'égalité avec tous les autres ».

Cette inclusion des parents au cœur de la concertation exige pour plusieurs participants « un assouplissement de nos institutions pour d'abord penser concertation. Il faut changer nos façons de voir et de faire pour inviter les parents aux tables de concertation ». « Un changement d'attitudes de la part des intervenants est plus que souhaitable. On vise à ce qu'ils travaillent avec nous (les parents) plutôt que

pour nous, à ne pas se sentir infantilisés en nous donnant une juste place et à ne pas être contraints à nous ajuster aux services offerts, mais que l'on s'efforce de s'ajuster à nous.»

Pour d'autres, cette inclusion commande «de vulgariser notre langage, d'utiliser des vocabulaires accessibles à tous, ainsi que de faire des efforts pour informer les parents, de les mettre au courant pour qu'ils deviennent des acteurs avisés».

Plusieurs participants mettent l'accent sur la nécessité d'harmoniser les liens de collaboration, particulièrement entre les parents, les milieux de services de garde et les milieux scolaires. Cette harmonisation comporterait de nombreux avantages, dont ceux d'assurer une meilleure continuité entre ces services et de favoriser la transition de la petite enfance à l'entrée scolaire.

### **Faciliter l'accès aux ressources**

Selon plusieurs participants, l'insuffisance des ressources destinées aux parents et à leurs enfants pose problème et, dans certains cas, risque de porter préjudice au développement des enfants. On déplore également le manque de soutien financier adéquat aux organismes communautaires. «La contribution de ces organismes est importante pour nous et cela nous serait favorable d'assurer la stabilité du personnel et leur pérennité par un financement récurrent».

On aspire à ce que les disponibilités des parents soient davantage considérées, à développer des services plus souples, plus adaptés aux besoins des parents.

**Mieux comprendre  
les dynamiques  
partenariales  
entre chercheurs,  
gestionnaires  
et intervenants  
à partir de leur vision  
de la pérennité  
des initiatives  
communautaires  
inclusives**

**Mireille Desrochers**

*Agente de planification, programmation  
et recherche*

*Direction de santé publique de l'Agence  
de la santé et des services sociaux  
de Montréal*

Ce chapitre reprend les leçons tirées d'une thèse de doctorat qui a vu le jour à la suite de ma participation en tant qu'étudiante et observatrice au sein de différents comités de recherche, d'action et de gestion d'initiatives communautaires inclusives. Au tournant des années 2000, la pérennité de ces initiatives était à l'ordre du jour de tous les comités et les acteurs avaient d'importantes décisions à prendre concernant l'avenir de leur projet. Je me demandais alors comment ce genre de projet pouvait-il subsister dans le temps. Plus précisément, comment les acteurs directement au cœur des initiatives voient-ils le chemin à parcourir vers la pérennité? J'ai donc choisi de rencontrer des intervenants, qui sont en fait les responsables de l'action locale, des gestionnaires qui, dans leur fonction de travail, devaient soutenir l'implantation ainsi que des chercheurs impliqués à titre d'observateurs de ce type de projet novateur, afin de connaître leur point de vue sur le sujet.

Les initiatives communautaires dites « inclusives » visent plusieurs enjeux communautaires à la fois (par exemple, la salubrité des logements sociaux, la sécurité alimentaire, la stimulation des enfants en bas âge, la violence familiale). Ces initiatives mettent en œuvre un grand nombre d'actions pour susciter la participation de tous les secteurs de la communauté (le milieu scolaire, les organismes communautaires, les centres de la petite enfance, les municipalités, les services de police, etc.) et développent plusieurs stratégies variées afin d'amener les citoyens à participer pleinement à la planification, à l'action et aux décisions.

Étant considérés comme des « expérimentations sociales » (Mayer et Davidson, 2000), ces projets pilotes prévoient un grand investissement de ressources, mais seulement pour une période restreinte prédéterminée. En effet, la pérennité demeure très souvent une préoccupation secondaire, la priorité allant aux objectifs liés à l'atteinte de résultats à court terme (Shediac-Rizkallah et Bone, 1998). Le financement est alors investi pour l'implantation et l'évaluation du projet, les bailleurs de fonds laissant aux communautés la responsabilité d'assurer la survie de l'initiative (Bracht *et al.*, 1994).

On ne peut s'empêcher de penser aux défis d'assurer la continuité de ce type de projet qui prétend réunir tout le monde autour d'une même table pour réaliser tous ces changements en même temps. En fait, au fur et à mesure qu'avancait l'étude, il devenait de plus en plus évident que la pérennité passait au second plan dans les préoccupations des participants, au profit d'enjeux très présents de collaboration et de pouvoir entre les partenaires. Nous avons donc pris en compte ces préoccupations dans le devis de recherche adopté.

## TOUT D'ABORD

Le premier constat important de cette recherche concerne la cohérence des propos de l'ensemble des intervenants, chercheurs et gestionnaires avec ceux des écrits scientifiques sur les conditions requises pour assurer la pérennité des initiatives communautaires inclusives.

En second lieu, on note des spécificités associées à chacun des groupes interrogés. Les intervenants insistent sur l'importance de l'égalité dans les rapports, les dynamiques humaines et l'autonomie des acteurs locaux. Les chercheurs attirent plutôt notre attention sur la clarté des objectifs, la structure de fonctionnement et la démonstration des effets. Les gestionnaires mentionnent plutôt la coordination, la communication des effets et les capacités des acteurs comme des conditions de pérennité importantes.

En troisième lieu, on constate que, malgré que les trois groupes de participants s'entendent sur les conditions à favoriser pour assurer un avenir à leur projet, ils expliquent les positions des autres répondants en se basant davantage sur les différences que sur les similitudes de points de vue. Ce constat incite à penser que lorsque confrontés à la vision des autres groupes concernant les conditions de pérennité, chacun des acteurs se positionne dans un rapport de pouvoir par rapport à l'autre. En fait, ils ne parlent plus de leur conception de la pérennité, ni de la vision des autres de la pérennité, mais bien de leur perception de l'autre.

## CE QU'EN DISENT LES ÉCRITS SCIENTIFIQUES

La pérennité des initiatives communautaires a fait l'objet de nombreux écrits et suscité bien des discussions dans la communauté scientifique. Essentiellement, il semble que la pérennité des initiatives communautaires inclusives soit tributaire : 1) des consortiums locaux responsables d'implanter les actions, 2) de la participation, de l'appropriation et de la capacité de la communauté, 3) de l'environnement sociopolitique entourant l'initiative. D'autres écrits se sont attardés à l'importance de prendre en considération les rapports entre les intervenants, les chercheurs et les gestionnaires pour s'assurer d'un partenariat harmonieux et respectueux des différences. Le tableau suivant présente les recommandations générales issues des écrits pour favoriser la pérennité des initiatives communautaires inclusives :

Tableau 9.1

### Conditions qui favorisent la pérennité des initiatives communautaires inclusives

<i>Consortiums locaux</i>		
Caractéristiques des programmes	Implanter des programmes qui reposent sur une théorie valide, qui répondent aux attentes de la communauté, qui misent sur les forces de la communauté et qui connaissent de rapides succès.	Bracht <i>et al.</i> , 1994; Shediac-Rizkallah et Bone, 1998; Heart Health Resource Center, 1999
Structure organisationnelle	Procéder à la formalisation des règles, des procédures et des rôles avant de passer à l'implantation de la programmation d'activités.	Steers dans Wandersman et Florin, 2000; Merzel <i>et al.</i> , 2007
Efficacité	Se donner un bon rythme de travail, atteindre un équilibre entre la planification et l'action et traverser avec succès les périodes de réorganisation.	Huxham et Vangen, 2000; Pentz, 2000
Leadership	Assurer un leadership fort et participatif, qui rassemble les partenaires autour de la mission de l'initiative.	Prestby et Wandersman, 1985; Butterfoss, Goodman et Wandersman, 1993; Heart Health Resource Center, 1999; Merzel <i>et al.</i> , 2007
<i>Membership</i>	Recruter un nombre de membres suffisant et maintenir leurs habiletés, leur engagement et leur satisfaction.	Prestby et Wandersman, 1985; Butterfoss, Goodman et Wandersman, 1993; Huxham et Vangen, 2000; Foster-Fishman <i>et al.</i> , 2001; Merzel <i>et al.</i> , 2007; Scheirer, Hartling et Hagerman, 2008
Climat organisationnel	Favoriser des relations harmonieuses entre les membres, des patrons de communication efficaces, des procédures formelles de prise de décision, de résolution de problèmes et de gestion de conflits.	Giamartino et Wandersman, 1983; Butterfoss, Goodman et Wandersman, 1993; Kaye et Wolff, 1997; Peters <i>et al.</i> , 2000

Tableau 9.1 (suite)

### Conditions qui favorisent la pérennité des initiatives communautaires inclusives

<i>Communauté</i>		
Participation	Stimuler la participation des membres de la communauté.	Shediak-Rizkallah et Bone, 1998; Wandersman et Florin, 2000
Appropriation	Faire en sorte que les membres de la communauté se sentent « propriétaires » et assument le contrôle de l'initiative communautaire.	Renaud, Chevalier et O'Loughlin, 1997; Armbruster <i>et al.</i> , 1999
Capacité communautaire	Développer ou assurer les capacités de la communauté à identifier les problèmes et à mettre en place des actions afin d'y faire face.	Chavis, 1995; Goodman <i>et al.</i> , 1998
<i>Environnement socioéconomique et sociopolitique</i>		
Synchronie de la mission	Définir, défendre et aligner clairement la mission de l'initiative en considérant les priorités sociétales.	Butterfoss, Goodman et Wandersman, 1993; Heart Health Resource Center, 1999; Pentz, 2000
Ressources financières	S'assurer d'un financement suffisant pour permettre la stabilité dans l'embauche et le maintien d'un personnel qualifié.	Mancini et Marek, 1998; Scheirer, Hartling et Hagerman, 2008
<i>Relations entre les acteurs</i>		
Cultures organisationnelles et professionnelles	Ouvrir le dialogue sur les différences afin de créer un rapprochement entre les acteurs et une réelle collaboration respectueuse.	Kaye, 1990; Normand-Guërette et Normand, 1990; Palacio-Quintin <i>et al.</i> , 1993; Reardon, 1995; Wienberg et Erickson, 1996; Kellett et Goldstein, 1999; Koné <i>et al.</i> , 2000; Merzel <i>et al.</i> , 2007
Rapports de pouvoir	Négocier les rapports entre les acteurs et les organisations partenaires afin de créer un partage équitable du pouvoir.	Chavis, Stuckey et Wandersman, 1983; Clark <i>et al.</i> , 1993; Degeling, 1993; Costongs et Springett, 1997; Zúñiga, 1997; Kaye et Wolff, 1997; Wallerstein, 1999; Himmelman, 2001

L'analyse des écrits sur les conditions habituellement associées à la pérennité des initiatives nous permet de conclure que :

- ♦ ce que nous en savons repose en grande partie sur des analyses et des discussions théoriques, mais assez peu sur des données issues d'études rigoureuses;
- ♦ on aborde fréquemment les relations entre les partenaires, sans toutefois faire explicitement le lien avec la pérennité;
- ♦ les auteurs se sont peu intéressés aux perceptions des acteurs concernant les conditions assurant la pérennité.

Cette recherche vise à combler en partie ces lacunes en empruntant une perspective éémique, c'est-à-dire qui met en évidence les perceptions des acteurs directement impliqués dans les initiatives communautaires, tout en utilisant une approche méthodologique rigoureuse.

## OBJECTIFS ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

La recherche poursuit trois objectifs, soit :

- ♦ faire émerger les conditions jugées indispensables à la pérennité par les acteurs directement impliqués dans une initiative communautaire;
- ♦ explorer les similitudes et les différences entre les perceptions de différents groupes d'acteurs;
- ♦ approfondir la compréhension des différences et des similitudes en mettant à profit les explications des acteurs eux-mêmes.

Afin de répondre à ces objectifs, la démarche de recherche accorde une très grande importance aux participants. En fait, elle sous-tend que l'interprétation des participants demeure aussi valable que celle du chercheur. Elle dépeint la perception des participants de leur réalité et permet de mettre en lumière les divergences de points de vue (King et Appleton, 1999) à l'aide d'un va-et-vient entre un point de vue « de l'intérieur » et un point de vue « de l'extérieur ». Cette approche est constituée d'une combinaison de deux méthodologies complémentaires qui laissent la voix aux participants : la cartographie de concepts et les entretiens individuels. Les résultats de la première étude, la cartographie de concepts, ont été utilisés comme canevas pour développer la deuxième étude, les entretiens individuels.

La cartographie de concepts, utilisée pour cette première étude, permet d'illustrer graphiquement les principaux concepts développés dans une discussion de groupe, un peu à l'image d'une carte topographique

(Trochim, 1989). La carte illustre, dans le langage des participants, les conditions qui leur semblent nécessaires à la pérennité de leur initiative communautaire. Non seulement les participants produisent les données de recherche, mais ils en fournissent l'interprétation.

Pour cette étude, nous avons rencontré des acteurs impliqués dans quatre initiatives communautaires inclusives dédiées aux enfants et à leur famille issus du Grand Montréal. Plus précisément :

- ♦ un groupe de 7 intervenants qui assument la responsabilité de l'implantation des plans d'action locaux;
- ♦ un groupe de 10 chercheurs impliqués dans le processus d'évaluation;
- ♦ un groupe de 11 gestionnaires responsables du développement et du suivi des opérations.

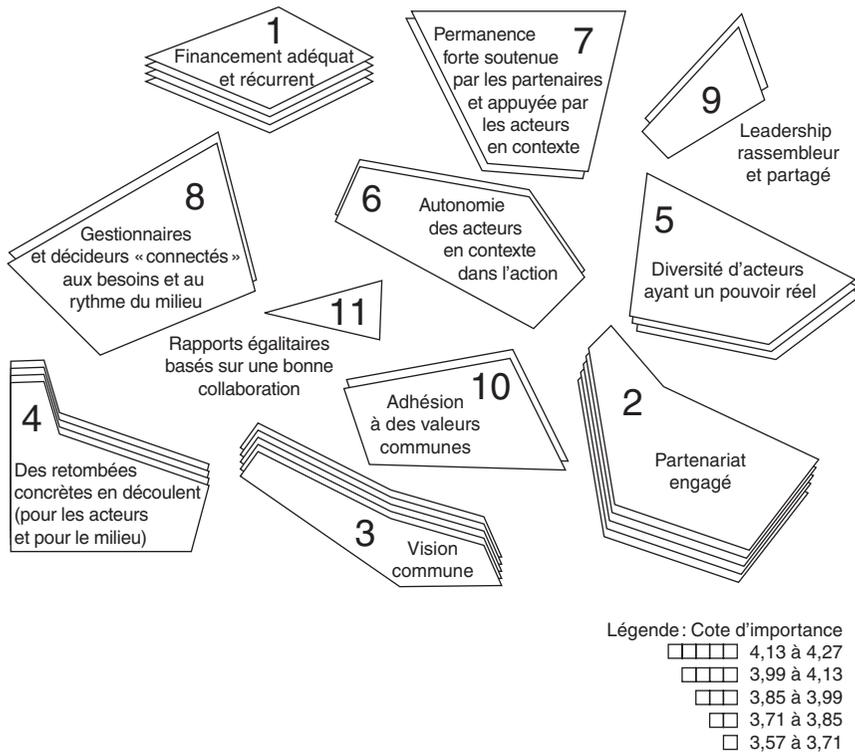
La technique développée par Trochim (1989) se déploie en trois grandes étapes: l'élaboration des énoncés, le traitement des données et l'interprétation des résultats. Lors de l'élaboration des énoncés, les participants écrivent des énoncés en réponse à la question: « Quelles sont les conditions qui favorisent la poursuite à long terme des programmes communautaires? » On leur demande ensuite de classer l'ensemble des énoncés produits en ordre d'importance et de les regrouper en catégories. L'étape suivante consiste à analyser les données à l'aide d'un logiciel qui organise les énoncés en grappes. Finalement, l'interprétation finale des résultats se fait avec les participants, selon un processus de négociation de groupe, de façon à créer un consensus sur les conditions illustrées par la carte conceptuelle. Les résultats révèlent des similitudes importantes, mais également des différences intéressantes dans les cartes conceptuelles produites par les trois groupes de répondants.

## DES SIMILITUDES IMPORTANTES

Quatre idées clés ressortent à la fois des cartes conceptuelles des chercheurs, des gestionnaires et des intervenants. Ce sont la cohésion, la communauté, les effets et les ressources.

En ce qui concerne la **cohésion** au sein des consortiums responsables de l'implantation locale, les intervenants utilisent des expressions telles que « leadership rassembleur et partagé », « partenariat engagé », « adhésion à des valeurs communes » et « vision commune » (voir la figure 9.1). Les chercheurs s'accordent autour de termes tels « entente sur les objectifs », « climat de confiance et de respect mutuel »

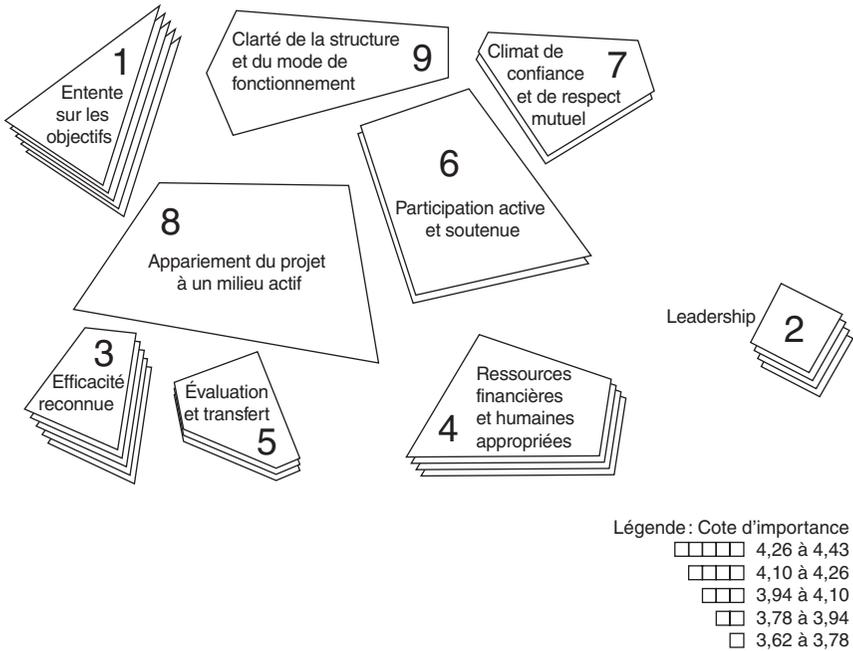
Figure 9.1  
**Carte conceptuelle des intervenants**



(figure 9.2). Les gestionnaires utilisent « coordination compétente et dynamique », « partenaires engagés, diversifiés et matures », « vision commune et confiance mutuelle » (figure 9.3).

L'importance de la **communauté** pour la pérennité fait aussi consensus parmi les trois groupes. Les intervenants utilisent les expressions « diversité d'acteurs ayant un pouvoir réel », « autonomie des acteurs en contexte dans l'action », « permanence forte soutenue par les partenaires et appuyée par les acteurs en contexte » et « gestionnaires et décideurs "connectés" aux besoins et au rythme du milieu ». Les chercheurs parlent de « participation active et soutenue » et d'« appariement du projet à un milieu actif ». Les gestionnaires utilisent l'expression « émergence et participation de la base ».

Figure 9.2  
**Carte conceptuelle des chercheurs**

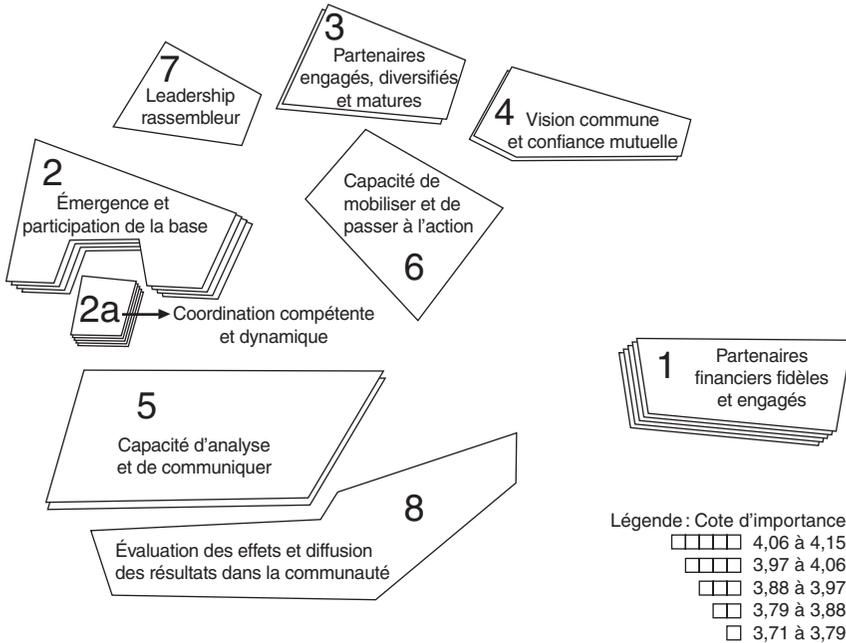


La nécessité d'obtenir des **effets** est également une autre idée qui rallie les trois groupes. Elle se traduit pour les intervenants par des « retombées concrètes pour les acteurs et pour le milieu ». Les chercheurs y consacrent deux conditions, soit « efficacité reconnue » et « évaluation et transfert ». Pour leur part, les gestionnaires notent la « capacité d'analyse et de communiquer » et l'« évaluation des effets et diffusion des résultats dans la communauté ».

Finalement, la nécessité des **ressources** pour assurer la continuité des projets semble aussi faire consensus. Pour les intervenants, cela signifie un « financement adéquat et récurrent », les chercheurs parlent de « ressources financières et humaines appropriées », alors que les gestionnaires réfèrent à l'énoncé « partenaires financiers fidèles et engagés ».

Figure 9.3

### Carte conceptuelle des gestionnaires



## DES DIFFÉRENCES INTÉRESSANTES

Bien que les acteurs s'entendent sur des conditions de base associées à la pérennité, il est intéressant de noter que certaines spécificités sont aussi apparentes. D'abord, chez les intervenants, on retrouve une référence à des valeurs d'engagement et à l'égalisation des rapports de pouvoir qu'on ne retrouve pas chez les chercheurs et les gestionnaires. Les termes « autonomie », « rapports égalitaires », « pouvoir réel » et « partenariat engagé » en sont des illustrations.

Ensuite, chez les chercheurs, l'accent se porte davantage sur l'évaluation et le transfert. S'entendre sur les objectifs est également important. Pour eux, il est nécessaire de faire le lien entre les objectifs et les impacts pour permettre l'évaluation, le transfert et la généralisation des résultats. On remarque aussi l'absence de référence aux rapports égalitaires.

Enfin, les gestionnaires semblent en accord avec les chercheurs sur plusieurs dimensions, mais accordent un peu moins d'importance aux effets et à l'évaluation. En fait, leurs préoccupations portent en premier lieu sur l'efficacité de la coordination des opérations quotidiennes et sur la capacité des acteurs locaux à mobiliser les partenaires et à passer à l'action.

Ces premiers constats illustrent un point de vue extérieur à la situation puisqu'ils appartiennent à l'interprétation du chercheur. Afin de mieux comprendre les résultats, nous avons donc convié les participants à analyser les résultats de leur groupe ainsi que ceux des deux autres groupes.

## UNE DEUXIÈME ÉTUDE

Dans la deuxième étude, tous les participants de la cartographie de concepts ont été invités à participer à une entrevue individuelle. Dans un premier temps, nous présentons la carte conceptuelle produite par le groupe d'origine du participant afin de rappeler le déroulement de la cartographie et de valider que la carte représente bien le point de vue du groupe. Par la suite, nous soumettons les cartes produites par les deux autres groupes. Par exemple, pour les intervenants, nous présentons les cartes des chercheurs et des gestionnaires de sorte qu'ils puissent consulter les trois cartes et les comparer. Deux tâches principales sont abordées au cours de ces entrevues : 1) identifier les similitudes et les différences entre les trois cartes ; 2) dégager des pistes d'explications de ces similitudes et de ces différences dans les conceptions des trois groupes.

Au cours des 19 entrevues, nous avons observé un phénomène intéressant. Lorsqu'on demande aux participants d'expliquer la carte des autres groupes concernant les conditions nécessaires à la pérennité, les participants se prononcent d'entrée de jeu sur leur perception de l'autre.

Ce constat nous a donc menée à la recherche de théories, modèles, approches et concepts pouvant permettre de mieux saisir les dynamiques sous-jacentes aux perceptions des acteurs par rapport aux autres groupes. Ceci nous conduit à l'analyse stratégique développée par Crozier et Friedberg (1977).

## Les perceptions réciproques

Selon Crozier et Friedberg (1977), l'analyse stratégique se base sur les écarts de positionnement des acteurs face à une même situation. Elle place les rapports de pouvoir au cœur de l'analyse. Pour ces auteurs, le pouvoir est une relation et non un attribut. Cette relation, réciproque mais déséquilibrée, place un partenaire en position de force par rapport à l'autre, de sorte qu'il peut retirer davantage de bénéfices de la relation que l'autre. Toutefois, les acteurs bénéficient toujours d'une marge de manœuvre, si mince soit-elle, pour se prémunir d'une totale dépendance face à l'autre. « Le pouvoir réside donc dans la marge de liberté dont dispose chacun des partenaires engagés dans une relation de pouvoir » (p. 69).

Cette asymétrie dans les rapports inciterait les acteurs à se donner des moyens conceptuels, des cadres de référence pour développer leur compréhension de l'autre et, par conséquent, leur rapport à l'autre. Dans cette perspective, le positionnement des acteurs se forme autour d'objectifs stratégiques et non en fonction du partage d'une vision :

[Les acteurs] font constamment des hypothèses sur leurs partenaires, concernant leurs identités, leurs intérêts, leurs désirs, leurs projets, et, par conséquent, interprètent aussi sans cesse les indications que leur fournissent les comportements des autres pour pouvoir y répondre à leur tour, sachant que les autres font de même et que les autres savent qu'ils le font et qu'eux-mêmes savent qu'ils savent (Friedberg, 1993, p. 198).

Ces nouvelles connaissances nous ont amenée à élaborer certaines hypothèses en regard des positionnements des acteurs face aux autres. Ainsi, nous avons tenté de dégager le « jeu stratégique », c'est-à-dire la structure qui régule l'ensemble des relations entre les acteurs. Au risque de perdre quelques nuances, nous avons poussé l'exercice jusqu'à associer les acteurs à certains courants de pensée en recherche sociale.

### **Les intervenants: courant critique?**

Les chercheurs et les gestionnaires associent les intervenants au courant critique. Le but poursuivi par les tenants de cette perspective consiste à remettre en question le *statu quo*, à démystifier les valeurs dominantes d'une société pour transformer les conditions sociales afin d'émanciper les plus faibles (Guba, 1990; Kincheloe et McLaren, 2000).

Quand on interroge les gestionnaires et les chercheurs à propos des intervenants, ils remarquent que ceux-ci situent les rapports de pouvoir et les préoccupations d'égalité et de partage au centre de leurs préoccupations. L'importance des valeurs et du positionnement sur les enjeux sociaux représentent également des caractéristiques qui les

distingueraient des autres acteurs. Il s'en dégage que les intervenants tiennent un discours qui leur est propre, à couleur idéologique et teinté de références aux dynamiques humaines. Selon les gestionnaires et les chercheurs, les intervenants désapprouveraient l'importance que les autres acteurs accordent aux conditions structurelles et techniques au détriment de l'humanité des rapports.

Toujours selon les chercheurs et les gestionnaires, le principal intérêt des intervenants consisterait à obtenir les conditions qui pourraient leur permettre de se soustraire au modèle d'intervention sous-jacent aux initiatives communautaires. D'ailleurs, selon les gestionnaires, la revendication de ressources et la réclamation d'autonomie, ainsi que le recours à un discours faisant appel à la vertu, constituent trois stratégies populaires chez les intervenants pour augmenter leur marge de manœuvre. Ils souhaiteraient un pouvoir accru dans les décisions de gestion et voudraient que les chercheurs reconnaissent leur savoir expérientiel.

### ***Les chercheurs: courant positiviste?***

Les chercheurs seraient associés par les intervenants et les gestionnaires à la conception positiviste, selon laquelle certaines conditions permettent de prédire et de contrôler les faits qui s'ensuivent (Lincoln et Guba, 2000).

Ainsi, selon les autres acteurs, les chercheurs considèrent que si les conditions de pérennité jugées « efficaces » par la communauté scientifique sont présentes, l'avenir de l'initiative est assuré. Le but poursuivi dans une optique positiviste consiste à générer des lois universelles. Dans le cadre particulier des initiatives communautaires, les chercheurs tendraient à générer une connaissance rigoureuse, objective et généralisable à d'autres phénomènes et à d'autres territoires. Le discours s'organiserait donc en fonction de l'efficacité et de la qualité du contenu, d'une structure organisationnelle et d'objectifs clairs, d'une connaissance valable du point de vue scientifique et généralisable à la suite d'une évaluation rigoureuse. Ils doivent se distancier de l'objet d'étude, adopter une attitude objective, c'est-à-dire sans biais et sans valeurs.

Cette attitude de retrait ressort clairement dans l'analyse des autres acteurs à leur sujet. L'enjeu principal défendu par les chercheurs consisterait à garder le contrôle sur le modèle d'intervention, qu'ils souhaitent clair et mesurable. Pour ce faire, ils mettraient à contribution trois stratégies: le recours à l'argumentation scientifique afin de légitimer leur vision, l'utilisation des gestionnaires comme gardiens de cette vision et la mise sur pied d'un processus d'évaluation complexe.

### **Les gestionnaires: le fonctionnalisme?**

La vision des gestionnaires telle que vue par les deux autres groupes d'acteurs peut être associée au courant fonctionnaliste. Brièvement, le fonctionnalisme conçoit la société comme un ensemble intégré où chaque élément remplit une fonction utile à l'ensemble. Il suppose que toute action répond nécessairement à un besoin et devient indispensable au fonctionnement du système général (Lallemant, 1993).

Chaque partenaire tient un rôle et adopte un inventaire de comportements qui correspond à sa fonction, de manière à maintenir un système stable et fonctionnel. Il apparaît que les préoccupations des gestionnaires tournent autour des dimensions organisationnelles telles que la gestion, les mécanismes de coordination et de communication et l'optimisation des ressources.

Dans cette optique, il est normal que la recherche paraisse longue et exigeante pour les gestionnaires et que les intervenants soient considérés comme des trouble-fête puisqu'ils nuisent au bon fonctionnement du système. Les gestionnaires chercheraient à garder le pouvoir sur les opérations quotidiennes, afin de satisfaire leurs intérêts de rendement organisationnel et de gestion efficace.

La recherche a permis de soulever un paradoxe intéressant quant aux conditions associées à la pérennité. On remarque d'abord que tous s'entendent sur 1) la nécessité de la cohésion dans les consortiums locaux, 2) le rôle fondamental de la communauté, 3) le besoin d'obtenir des effets, 4) la nécessité de ressources suffisantes pour assurer la continuité.

Or, placés en vis-à-vis et questionnés sur leur interprétation des positions des autres acteurs des conditions de pérennité, les répondants entrent dans un jeu stratégique visant à renforcer la différenciation à l'autre et à se positionner dans un rapport de pouvoir. Cette réaction à l'autre pourrait éventuellement nuire à la mise en œuvre des conditions de pérennité qu'ils considèrent eux-mêmes comme fondamentales.

Les résultats obtenus posent la question de la pertinence de nommer et de discuter des rapports entre les acteurs. Merzel *et al.* (2007) concluent que la clé d'une collaboration solide consiste à reconnaître les différences de pouvoir et de forces entre les partenaires et à en dégager une entente ou une charte qui nomme ces différences et qui allie les rôles et responsabilités sur ces différences et ces forces. Adopter une telle perspective signifie reconnaître les enjeux de pouvoir dès les premiers contacts entre les acteurs (qu'ils soient attribuables au statut, aux ressources ou aux caractéristiques individuelles et culturelles).

Si les acteurs présument d'entrée de jeu de l'égalité des rapports, ils prennent le risque de masquer les enjeux de pouvoir, de s'engager dans un jeu stratégique et, par conséquent, d'exacerber les tensions et les distinguent plutôt que de renforcer ce qui les rassemble.

## RÉFÉRENCES

- ARMBRUSTER, C. *et al.* (1999). « Perceived ownership in a community coalition », *Public Health Nursing*, vol. 16, n° 1, p. 17-22.
- BRACHT, N. *et al.* (1994). « Community ownership and program continuation following a health demonstration project », *Health Education Research*, vol. 9, n° 2, p. 243-255.
- BUTTERFOSS, F.D., R.M. GOODMAN et A. WANDERSMAN (1993). « Community coalitions for prevention and health promotion », *Health Education Research*, vol. 8, n° 3, p. 315-330.
- CHAVIS, D.M. (1995). « Building community capacity to prevent violence through coalitions and partnerships », *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, vol. 6, n° 2, p. 234-245.
- CHAVIS, D.M., P.E. STUCKY et A. WANDERSMAN (1983). « Returning basis research to the community: A relationship between scientist and citizen », *American Psychologist*, vol. 38, n° 4, p. 424-434.
- CLARK, N.M. *et al.* (1993). « Sustaining collaborative problem solving: Strategies from a study in six Asia countries », *Health Education Research*, vol. 8, n° 3, p. 385-402.
- COSTONGS C. et J. SPRINGETT (1997). « Joint working and the production of a city plan: The Liverpool experience », *Health Promotion International*, vol. 12, n° 1, p. 9-19.
- CROZIER, M. et E. FRIEDBERG (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*, Vienne, Seuil.
- DEGELING, P. (1993). « The signifiante of "sectors" in calls for urban public health intersectoralism: An Australian perspective », *Policy and Politics*, vol. 23, n° 4, p. 289-301.
- FOSTER-FISHMAN, P.G. *et al.* (2001). « Building collaborative capacity in community coalitions: A review and integrative framework », *American Journal of Community Psychology*, vol. 29, p. 241-261.
- FRIEDBERG, E. (1993). *Le pouvoir et la règle: dynamiques de l'action organisée*, Paris, Seuil.
- GIAMARTINO, G.A. et A. WANDERSMAN (1983). « Organizational climate correlates of viable urban block organizations », *American Journal of Community Psychology*, vol. 11, n° 5, p. 529-541.
- GOODMAN, R.M. *et al.* (1998). « Identifying and defining the dimensions of community capacity to provide a basis of measurement », *Health Education and Behavior*, vol. 25, n° 3, p. 258-278.
- GUBA, E.C. (1990). *The Paradigm Dialog*, Newbury Park, Sage.

- HEART HEALTH RESOURCE CENTER (1999). *Heart Health Sustainability*, Toronto, Ontario Public Health Association.
- HIMMELMAN, A.T. (2001). « On coalitions and the transformation of power relations: Collaborative betterment and collaborative empowerment », *American Journal of Community Psychology*, vol. 29, n° 2, p. 277-284.
- HUXHAM, C. et S. VANGEN (2000). « Ambiguity, complexity and dynamics in the membership of collaboration », *Human Relations*, vol. 53, n° 6, p. 771-806.
- KAYE, G. (1990). « A community organizer's perspective on citizen participation research and the researcher-practitioner partnership », *American Journal of Community Psychology*, vol. 18, n° 1, p. 151-157.
- KAYE, J. et T. WOLFF (1997). *From the Ground Up: A Workbook on Coalition Building and Community Development*, Amherst, AHEC/Community Partners.
- KELLETT, C.E. et A.E. GOLDSTEIN (1999). « Transformation in the university and the community: The benefits and barriers of collaboration », *Journal of Family and Consumer Sciences*, vol. 91 n° 2, p. 31-35.
- KINCHELOE, J.L. et P. MCLAREN (2000). « Rethinking critical theory and qualitative research », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, p. 279-313.
- KING, L. et J.V. APPLETON (1999). « Fourth generation evaluation of health services: Exploring a methodology that offers equal voice to consumer and professional stakeholders », *Qualitative Health Research*, vol. 9, n° 5, p. 698-710.
- KONÉ, A. et al. (2000). « Improving collaboration between researchers and communities », *Public Health Reports*, vol. 115, p. 243-248.
- LALLEMANT, M. (1993). *Histoire des idées sociologiques*, Paris, Nathan.
- LINCOLN, Y.S. et E.C. GUBA (2000). « Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences », dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage, p. 163-188.
- MANCINI, J.A. et L.I. MAREK (1998). *Patterns of Project Survival and Organizational Support: The National Youth at Risk Program Sustainability Study*, Blacksburg, Virginia Polytechnic Institute and State University.
- MAYER, J.P. et W.S. DAVIDSON II (2000). « Dissemination of innovation as social change », dans J. Rappaport et E. Seidman (dir.), *Handbook of Community Psychology*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, p. 421-438.
- MERZEL, C. et al. (2007). « Developing and sustaining community-academic partnerships: Lessons from Downstate New York Healthy Start », *Health Promotion Practice*, vol. 8, n° 4, p. 371-383.
- NORMAND-GUÉREITE, D. et D. NORMAND (1990). « Éducation familiale: la collaboration entre l'université et les milieux d'intervention », dans S. Dansereau, B. Terrisse et M. Bouchard (dir.), *Éducation familiale et intervention précoce*, Montréal, Agence d'Arc, p. 63-75.
- PALACIO-QUINTIN, E. et al. (1993). « Programme d'intervention auprès des familles négligentes: l'expérience de collaboration d'une équipe universitaire et d'un milieu d'intervention », dans G. Pronovost (dir.), *Comprendre la famille. Actes du 2<sup>e</sup> Symposium québécois de recherche sur la famille*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- PENTZ, M.A. (2000). « Institutionalizing community-based prevention through policy change », *Journal of Community Psychology*, vol. 28, n° 3, p. 257-270.
- PETERS, R.D.V. et al. (2000). *Developing Capacity and Competence in the Better Beginnings, Better Futures Communities: Short-Term Findings Report. Executive Summary*, Kingston (Ontario), Better Beginnings, Better Futures Research Coordination Unit Technical Report.
- PRESTBY, J.E. et A. WANDERSMAN (1985). « An empirical exploration of a framework of organizational viability: Maintaining block organizations », *Journal of Applied Behavioral Science*, vol. 21, n° 3, p. 287-305.
- REARDON, K.M. (1995). « Creating a community/university partnership that works: The case of the East St. Louis Action Research Project », *Metropolitan Universities: An International Forum*, vol. 5, n° 4, p.47-59.
- RENAUD, L., S. CHEVALIER et J. O'LOUGHLIN (1997). « L'institutionnalisation des programmes communautaires: revue des modèles et proposition d'un modèle », *Revue canadienne de santé publique*, vol. 88, p. 109-113.
- SCHWEIRER, M.A., G. HARTLING et D. HAGERMAN (2008). « Defining sustainability outcomes of health programs: Illustrations from an on-line survey », *Evaluation and Program Planning*, vol. 31, p. 335-346.
- SHEDIAC-RIZKALLAH, M.C. et L.R. BONE (1998). « Planning for the sustainability of community-based health programs: Conceptual frameworks and future directions for research, practice and policy », *Health Education Research*, vol. 13, n° 1, p. 87-108.
- TROCHIM, W.M.K. (1989). « An introduction to concept mapping for planning and evaluation », *Evaluation and Program Planning*, vol. 12, p. 1-16.
- WALLERSTEIN, N. (1999). « Power between evaluator and community research relationships with New Mexico's healthier communities », *Social Science and Medicine*, vol. 49, p. 39-53.
- WANDERSMAN, A. et P. FLORIN (2000). « Citizen participation and community organizations », dans J. Rappaport et E. Seidman (dir.), *Handbook of Community Psychology*, New York, Kluwer Academic/Plenum Publishers, p. 247-272.
- WIENBERG, R.A. et M.F. ERICKSON (1996). « Minnesota's children, youth, and family consortium: A university-community collaboration », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 6, n° 1, p. 37-53.
- ZÚÑIGA, R.B. (1997). « À la recherche d'un dialogue méthodologique: les petits pas de l'évaluation communautaire », *Recherches qualitatives*, vol. 16, p. 93-109.



**La mobilisation  
et le partenariat:  
conditions  
de réussite et  
stratégies gagnantes<sup>1</sup>**

Un troisième séminaire  
1,2,3 GO!  
Une communauté  
apprenante

**Manon Théolis**

*Professionnelle de recherche  
Chaire d'étude CJM-IU-UQAM  
sur l'application des connaissances  
dans le domaine des jeunes  
et des familles en difficulté  
Université du Québec à Montréal*

---

1. Ce projet est possible grâce à l'appui financier du Conseil canadien sur l'apprentissage.

Dans le cadre du projet 1,2,3 GO! Une communauté apprenante, le dernier des trois séminaires d'échanges a été réalisé sous l'initiative du Centre 1,2,3 GO! et de l'équipe de recherche sur le développement des enfants dans leur communauté (DEC) de l'UQAM. Ce séminaire a été déployé avec l'intention de poursuivre le dialogue entre des participants du milieu de la recherche et celui de la pratique à partir de résultats d'analyses secondaires issues de l'évaluation des Initiatives 1,2,3 GO!

Près de 70 participants ont pris part aux activités d'échanges de ce troisième séminaire consacré à la mobilisation et le partenariat: conditions de réussite et stratégies gagnantes. Des périodes de discussion successives, en petits groupes, ont été précédées par une prestation théâtrale et l'exposé de résultats d'une étude scientifique. Ce compte rendu livre une synthèse des points de vue énoncés par les participants lors des activités d'échange selon une démarche d'analyse déjà présentée au chapitre 7.

### **Les jeux stratégiques des intervenants, des chercheurs et des gestionnaires: obstacles à la pérennité des initiatives communautaires inclusives?**

La thèse poursuivait trois objectifs, soit: 1) faire émerger les conditions que les acteurs directement impliqués dans une initiative communautaire jugent comme indispensables à la pérennité; 2) explorer en quoi les perceptions de différents groupes d'acteurs se rejoignent et se distinguent; 3) approfondir la compréhension des différences et des similitudes en mettant à profit les explications des acteurs eux-mêmes. Pour ce faire, la thèse repose sur deux méthodologies complémentaires, une cartographie de concepts et des entretiens individuels auprès d'un groupe d'intervenants, un groupe de chercheurs et un groupe de gestionnaires impliqués dans des initiatives communautaires partenaires du GRAVE-ARDEC. Voici un bref aperçu des principaux constats, mais surtout des questions que ceux-ci soulèvent.

#### **Des ressemblances fondamentales**

Le premier résultat qui ressort de la thèse, c'est que, interrogés sur les éléments susceptibles d'assurer l'avenir des initiatives communautaires, les intervenants, les chercheurs et les gestionnaires ont beaucoup en commun: ils partagent une même vision et ils corroborent, pour la plupart, les conclusions des écrits scientifiques sur la question. Ainsi, les acteurs s'entendent sur les conditions de base associées à la pérennité que sont: 1) la cohésion des acteurs locaux; 2) la prise en compte de la communauté; 3) la nécessité d'obtenir des effets; 4) l'importance des ressources. Toutefois, en approfondissant l'analyse comparative entre les groupes, on voit apparaître quelques spécificités intéressantes à noter.

### **De petites différences porteuses d'une grande différenciation...**

Les résultats permettent de constater qu'au-delà des grandes ressemblances, on peut remarquer des spécificités dans chacune des visions: les intervenants insistent sur l'égalité dans les rapports partenariaux, les dynamiques humaines et l'autonomie des acteurs locaux. Les chercheurs attirent plutôt l'attention sur la clarté des objectifs, la communication des effets et les capacités des acteurs locaux comme des conditions de pérennité importantes. En approfondissant l'analyse, on découvre que, malgré le fait que les intervenants, les chercheurs et les gestionnaires s'entendent sur les conditions fondamentales pour assurer un avenir à leur projet, lorsqu'on les interroge pour expliquer la vision des autres sur les conditions de pérennité, ils sont portés à identifier plus rapidement les différences que les similitudes dans les points de vue, ce qui peut inciter à penser que, confronté à la position des autres groupes, chacun des acteurs entre dans un jeu stratégique où il se positionne dans un rapport de pouvoir par rapport à l'autre.

En fait, ces acteurs ne parlent plus de leur conception de la pérennité, ni de la vision des autres de la pérennité, mais bien de leur positionnement face à l'autre. Ce phénomène de différenciation intergroupe pourrait témoigner d'un jeu stratégique de négociations implicite de leur modèle d'intervention respectif.

### **Les jeux stratégiques entre les acteurs: obstacles à la pérennité?**

La thèse soulève un paradoxe intéressant: tous les participants, lorsqu'on leur pose directement la question (comme dans la cartographie de concepts), adhèrent aux recommandations des écrits scientifiques à propos des conditions associées à la pérennité. Or, quand on les place en vis-à-vis (par l'entremise d'entretiens individuels) et qu'on leur demande d'analyser la façon dont les deux autres groupes voient les conditions de pérennité, ils entrent dans un jeu stratégique qui vise à renforcer leur différenciation de l'autre et à se positionner dans un rapport de pouvoir. Cette réaction à l'autre pourrait-elle éventuellement nuire à la mise en œuvre des conditions de pérennité qu'ils qualifient eux-mêmes de fondamentales?

Ces résultats nous incitent à avancer l'hypothèse que l'explicitation des jeux stratégiques pourrait être une condition de pérennité sous-jacente à la mise en place des conditions dégagées par les participants et habituellement recommandées dans les écrits scientifiques.

Adopter une telle perspective signifie reconnaître les enjeux de pouvoir dès les premiers contacts entre les acteurs (qu'ils soient attribuables au statut, aux ressources ou aux caractéristiques individuelles et culturelles).

Si les acteurs prétendent d'entrée de jeu à l'égalité des rapports, ils prennent le risque de masquer les enjeux de pouvoir, de s'engager dans un jeu stratégique et par conséquent, d'exacerber les tensions et les différences plutôt que de renforcer ce sur quoi ils s'entendent. Ces jeux stratégiques pourraient constituer des obstacles à l'atteinte de la pérennité.

---

Source: Texte adapté de M. Desrochers (2006). « Les jeux stratégiques des intervenants, des chercheurs et des gestionnaires: obstacles à la pérennité des initiatives communautaires inclusives? », *Gravité*, vol. 91, <[www.graveardec.uqam.ca/pdf/gravite\\_91.pdf](http://www.graveardec.uqam.ca/pdf/gravite_91.pdf)>.

## **COMME DÉCLENCHEUR: LE COMMENT... DU POURQUOI... AVEC QUI?**

Afin de faire le lien avec les deux premiers séminaires et de déclencher la réflexion avec humour et plaisir, les participants ont assisté à une production théâtrale portant sur l'intervention auprès des familles pour le plein développement des enfants. Cette pièce, intitulée *Le comment... du pourquoi... avec qui?* et réalisée par le Théâtre des Petites Lanternes, a mis en scène les rapports et les écarts entre les familles et les intervenants, ainsi que les chercheurs. Mettant en lumière la disparité entre les besoins réels des parents et les besoins des intervenants de « livrer » un programme aux familles, ce déclencheur a fait réagir tous les participants.

L'humour a permis de pointer habilement des façons de faire empreintes de bonnes intentions, bien qu'elles soient susceptibles d'escamoter ou de négliger la réalité des familles. Plusieurs le concèdent: « Ça reflète bien la réalité vécue par tous. À l'aide de figures caricaturales, la pièce nous offre un tableau d'ensemble qui traduit bien la situation de chacun de nous. » D'autres font remarquer que « malgré tout, ce tableau peut décourager. Il y a beaucoup à faire pour faire bouger les choses et ce n'est pas que la seule responsabilité des intervenants. De petites et de grandes choses sont à changer et tous doivent y contribuer. C'est la responsabilité de tous d'y voir et de s'assurer que l'on travaille dans le même sens ». Diverses réactions à cette présentation se retrouvent dans les faits saillants énumérés dans ce document.

Ensuite, la présentation de Mireille Desrochers (dont le résumé de thèse se trouve dans l'encadré qui précède) nous a permis de mettre en évidence la position respective des intervenants, gestionnaires et chercheurs à l'égard de la pérennité des initiatives communautaires. La chercheuse témoigne: « De l'extérieur, tout le monde s'entend sur les objectifs à poursuivre, les stratégies à déployer, les principes à implanter. Mais dans la vraie vie, chacun perçoit l'autre à travers ses contraintes, ses peurs, ses préjugés et déploie des stratégies qui lui permettent de se faire reconnaître dans ses responsabilités spécifiques, dans son savoir, son expérience. Pourtant, on a besoin de travailler ensemble. La négociation implicite est une vieille recette qui permet à court terme de maintenir les relations, mais à quel prix? Peut-on vraiment parler de collaboration? Comment parvenir à mieux travailler ensemble? Faut-il déployer une nouvelle recette, et si oui, laquelle? Devrions-nous débattre ou viser le consensus ou le compromis? »

- ♦ Quelles sont les contraintes et les attentes avec lesquelles vous devez composer dans votre participation à une instance de mobilisation ou de partenariat?

- ♦ Quels en sont les enjeux?
- ♦ Quelles sont les conditions de réussite pour une mobilisation efficace?

## **INSTAURER UNE VISION COMMUNE**

### **Trouver un dénominateur commun**

Les participants conviennent qu'«une mobilisation efficace demande d'aller dans la même direction». Il s'agit dès le départ «de déterminer des objectifs communs en étant tous convaincus d'être là pour les bonnes raisons. Cela prend une vue d'ensemble, une vision commune qui se développe par voie de consensus». D'autres rétorquent que «bien que le consensus nous permette d'en arriver là, le compromis semble nécessaire pour concilier les points de vue des différents acteurs. Le défi devient celui de délimiter l'espace commun entre les univers des intervenants, des chercheurs, des gestionnaires et des parents, espace qui peut être parfois assez réduit. C'est à l'intérieur de cet espace qu'il sera possible de définir des objectifs communs qui domineront sur les intérêts de chacun». Enfin, certains participants proposent d'établir des contrats de collaboration, propices à faciliter les efforts de concertation. Ces contrats se développeraient en définissant des visées communes, tout en englobant les intérêts de chacun et en leur accordant une juste place.

### **Miser sur la clarté**

Plusieurs participants indiquent qu'il est «indispensable de bien nommer et de clarifier les intérêts, les attentes, les objectifs de tout un chacun». Ceci signifie «d'explicitier les attentes et les mandats de chacun avec ouverture, de prendre le temps de partager nos objectifs, les raisons qui les motivent et de faire part de notre réalité», tout «en précisant les objectifs communs et en s'assurant que tous les comprennent et se les approprient».

### **Garder en mémoire les objectifs communs**

Pour de nombreux participants, il importe de «revenir fréquemment, tous ensemble, aux raisons qui nous rassemblent, à nos visées communes». Il s'agit de «garder en mémoire, au cours de nos activités et de nos rencontres, les objectifs qui rallient les acteurs d'un projet de mobilisation et de prendre soin de se les confirmer chemin faisant».

## CRÉER DES LIENS DE QUALITÉ

« Une mobilisation efficace repose sur la création de liens de qualité, des liens de confiance entre les acteurs. C'est essentiel! » Développer ces liens suppose de « se donner le temps d'échanger, d'apprendre à se connaître, de permettre à tous de se parler et de se comprendre ». Pour plusieurs, ces liens de qualité conduisent à « une implication humaine de la part des acteurs, au-delà des rôles, des mandats et des titres de chacun ».

## COMMUNIQUER

### Apprendre à communiquer pour entretenir des relations de qualité

« La communication est au centre de toute relation », affirme-t-on. On explique que « souvent, il y a des choses tenues sous silence dans les tables de concertation. On sent cela, les gens pèsent leurs mots et les messages paraissent filtrés. Or, il faut travailler ouvertement, nommer les enjeux, les jeux d'influence. Il faut éviter que les frustrations s'accumulent au fil du temps dans les relations entre acteurs d'un quartier. Il importe d'apprendre à communiquer avec transparence et ouverture pour générer de la confiance et entretenir des relations de qualité ».

### Vulgariser pour tous se comprendre

Plusieurs participants mettent l'accent sur l'utilisation d'un langage approprié pour établir des liens entre parents, intervenants, gestionnaires et chercheurs. « Chacun a son jargon et il importe de vulgariser en faisant usage d'un langage accessible à tous. »

## RALLIER LES PARENTS

### D'abord, les rejoindre

Plusieurs participants se préoccupent de rejoindre efficacement les parents pour les impliquer dans des activités de mobilisation. Pour une intervenante, « le plus grand défi est celui de créer le premier contact avec les parents, voilà ce qui est difficile ». On propose d'« aller là où ils sont, comme se promener dans les parcs, diffuser de l'information dans les services de garde et les lieux où on retrouve des tables à langer ». La plupart concèdent que le meilleur moyen de les rejoindre est par l'entremise d'autres parents. On explique: « Le bouche à oreille entre

parents est la meilleure façon de prendre contact avec eux, particulièrement avec des parents isolés, afin qu'ils puissent établir des liens entre eux.»

### **Miser sur l'entraide entre parents**

Une mère témoigne: «C'est motivant d'être approchée par des personnes ayant vécu les mêmes choses que soi. Pour écouter, il faut que la personne qui s'adresse à nous sache de quoi elle parle, autrement ça ne passe pas. Les experts, c'est bien beau, mais il faut aussi faire référence à de l'expérience et des témoignages.» Pour plusieurs participants, ces rapprochements sont propices «au partage de leurs expériences et pour leur indiquer qu'il est possible de sortir de l'isolement. La mobilisation des parents par d'autres parents permet davantage de les aborder sans susciter de méfiance, avec un langage à leur portée et en créant des liens. Des liens d'entraide peuvent se développer et divers projets, comme ceux faisant appel au marrainage ou au parrainage, peuvent s'engager».

### **Une réponse à des besoins concrets**

Plusieurs participants insistent sur la nécessité de se préoccuper de problématiques concrètes qui affectent la vie des familles. On affirme: «Répondre à des besoins concrets ayant une incidence directe sur le quotidien des familles permet d'établir des liens de confiance et de rallier des parents.» Certains préconisent que les efforts de mobilisation au bénéfice des parents et de leurs enfants touchent autant des besoins concrets et immédiats que des visées à plus long terme. «Les besoins immédiats non comblés font obstacle à la participation des parents, que ce soit en raison du manque de soutien des familles monoparentales, du manque de répit des parents, des difficultés de déplacement, etc.»

### **Placer les parents au cœur de l'action**

On s'entend pour privilégier des approches de mobilisation inclusives, en accordant une place de premier plan aux parents. On explique que «les parents sont les mieux placés pour cibler les besoins qui peuvent faire obstacle à leur participation et pour avoir des idées de solutions». Aussi, on affirme qu'il faut «encourager l'émergence de projets de mobilisation sous l'initiative des parents eux-mêmes et encourager leur leadership au cœur de ces projets tout en les soutenant adéquatement. Leur participation serait garante de la pertinence de ces projets». Pour

y parvenir, on soutient qu'il s'agit de « les valoriser et de reconnaître leur expertise. Ceci implique de les accueillir sur un pied d'égalité avec tous les autres et de leur témoigner respect et écoute ».

## **SORTIR DU CADRE**

### **En établissant des ponts entre la logique des services et les logiques familiales**

Certains participants l'admettent : « C'est dans la logique de la dispensation de services de déterminer les besoins des parents et de leurs enfants. Valider les cibles d'action selon les besoins des parents est une opération la plupart du temps escamotée. Les tâches qui nous sont dictées par nos organisations ne favorisent pas cette disponibilité. Les gestionnaires et les intervenants n'ont pas le temps et n'entrevoient pas toujours les bénéfices à tirer du partenariat. » Pourtant, l'on convient de « l'importance de connaître et de comprendre les réalités des différents milieux, de mieux saisir les contraintes que vivent les parents, d'être à leur écoute et de les consulter, de répondre à leurs besoins de base, déterminés par eux et non par les intervenants ».

### **En luttant contre les stéréotypes**

Plusieurs dénoncent la pratique de véhiculer des stéréotypes qui portent préjudice aux efforts de mobilisation. « Il faut constamment porter attention à ne pas reproduire des préjugés et à éviter de véhiculer des clichés guillotines, comme ceux qu'on appose aux familles identifiées comme vulnérables ou défavorisées, ce qui a pour effet de diminuer les gens. On peut créer des distances, sans le vouloir ou sans s'en rendre compte, avec les mots que l'on utilise. Il importe de sortir des images convenues et, au contraire, de reconnaître le rôle et la contribution de tous, en retirant de nos jargons respectifs ces termes d'usage courant qui ont pour effet de nous séparer plutôt que de nous rassembler. »

### **En déjouant les *patterns* de démobilisation**

Certains participants témoignent « qu'avec le temps, on apprend à reconnaître certains *patterns* de démobilisation et qu'il est utile de tenter de les déjouer pour promouvoir les conditions de réussite des efforts de mobilisation et de concertation ». On explique : « Le défi consiste fréquemment à garder le cap sur nos objectifs communs plutôt

que de glisser vers des objectifs personnels, organisationnels ou corporatistes. On assiste aussi à des situations au cours desquelles des acteurs vont relancer toujours le même discours, ou d'autres se retirent toujours au même moment, celui où tout prend forme, comme pour tenter de faire prévaloir leur point de vue et s'accorder davantage de pouvoir. Savoir contourner les petites manœuvres de sabotage et amenuiser les jeux d'influence, cela commence par y porter attention et savoir les reconnaître.»

### **En osant faire place à la créativité**

«On se lance souvent dans des projets novateurs ayant peu de précédents. Pourquoi ne pas oser alors faire place à la créativité en se faisant confiance et en prenant certains risques?» Pour certains, s'investir dans un projet de mobilisation signifie s'inscrire dans un processus de co-construction pouvant donner lieu à des résultats inattendus et originaux. «Il s'agit de mettre à profit la diversité des acteurs qui s'y investissent et la synergie des efforts de tous. Cela suppose d'avoir de la souplesse sur le plan du contenu et de la façon de mettre en œuvre un plan d'action. Sortir des sentiers battus demande de la disponibilité tout en respectant les contraintes mutuelles, ainsi que de la flexibilité au niveau de nos mandats respectifs.»

### **En faisant de la saine provocation**

«Avec le respect qui se doit, je me rends compte qu'il faut faire preuve de fermeté et d'agressivité positive pour obtenir des engagements plus effectifs des acteurs d'un projet de mobilisation. Il faut un brin de provocation et aller au-delà de la concertation gentille pour interpeller concrètement les intervenants et leur organisation au changement.» Certains participants préconisent de susciter «l'effet cowboy» dans les démarches de mobilisation. On explique: «N'ayons pas peur de brasser un peu les choses pour qu'elles avancent et, s'il le faut, d'interpeller et de réinterpeller les acteurs afin de les inciter à respecter leurs engagements.»

### **En composant avec les changements**

Plusieurs participants mettent en évidence les défis de composer avec les changements qui surviennent dans leur milieu. On mentionne: «Les intervenants doivent constamment s'adapter à de nouvelles réformes, à de nouvelles politiques, à l'application de nouvelles lois, etc. Ce ne sont

pas les seuls; nous vivons tous dans des milieux en continuel changement!» Plus concrètement, «dans nos activités de concertation, les acteurs changent souvent et on sait que la dynamique de la mobilisation est tributaire de la stabilité des acteurs qui y participent. Une personne part et du temps est à prévoir pour recréer la chimie du groupe, surtout quand de nouvelles personnes arrivent en cours de route». On préconise de faire montre de «flexibilité face aux changements» et de «donner une chance aux nouveaux acteurs en leur présentant l'historique du projet de mobilisation et des efforts accomplis».

### **En trouvant des solutions durables au financement de la mobilisation**

Les participants s'entendent pour reconnaître que le financement des projets de mobilisation représente un enjeu de taille. «La question du financement suscite toujours des craintes puisqu'au cours du développement des projets, les objectifs peuvent changer et on peut se voir refuser des sous à cause de cela.» On affirme à maintes reprises que «la question du financement peut entraîner des effets de concurrence malsaine et de la zizanie entre organisations, sans oublier le rôle déstructurant de certains bailleurs de fonds. Le milieu communautaire est particulièrement affecté par la précarité financière de ses organisations. Bien que peu de participants proposent des solutions aux difficultés découlant du financement des projets de mobilisation, un d'entre eux témoigne des bénéfices d'une meilleure concertation pour remédier à ces difficultés: «Nous avons observé des améliorations notables dans mon quartier, si ce n'est une meilleure adéquation entre les services et les besoins de la population, sans avoir d'argent neuf. Pour y parvenir, nous avons fait de la saine provocation à la table de concertation, de sorte que davantage d'information a circulé entre les membres, à la suite de quoi nous avons déployé une meilleure organisation de l'équipe, un partage plus équitable des tâches et un apport plus substantiel de chacun.»

### **UN RETOUR EN GRAND GROUPE**

Le séminaire s'est terminé par une période de dialogue en grand groupe suivie d'une contribution spéciale de monsieur Jacky Bolduc, collaborateur, consultant, formateur et participant aux trois séminaires. C'était l'occasion de relever les points marquants des échanges entre les participants, ainsi que de revenir sur les éléments susceptibles d'encourager les efforts de tout un chacun pour collaborer à des projets communs. Plusieurs éléments ayant déjà été mentionnés, en voici d'autres qui devraient retenir l'attention.

## **Pouvoir tirer des bénéfices des efforts de mobilisation**

« Il est essentiel que chacun puisse trouver son profit lorsqu'on s'investit dans des projets communs. On apporte quelque chose et on revient avec quelque chose d'autre. »

## **Le plaisir**

On souligne l'importance de faire des expériences de participation empreintes de plaisir. « Les personnes doivent être appelées à s'investir dans des activités de concertation par plaisir et non par obligation. On reconnaît que l'on s'investit dans des projets de mobilisation pour le bien-être des tout-petits. On est tous là pour ça. Cependant, quand on se met en mouvement dans les rencontres de concertation, ça devient vite occulté et ce qui prime consiste à autre chose, que ce soit gérer le budget, mesurer les résultats ou bien être à la bonne place au bon moment. Et pourtant, ce qui nous attire et ce qui nous lie tant dans des milieux de travail, au même titre que dans des rencontres amicales ou familiales, est certainement le plaisir d'être ensemble, de progresser dans le même projet, de créer et d'innover ensemble. À ne pas perdre de vue, le plaisir! »

## **Créer un climat favorable à la participation**

Pour certains, « on peut rompre l'engrenage de la participation obligée en mettant en place des conditions favorables à l'engagement de tout un chacun, ne serait-ce que de faciliter l'accès à des services de garde, d'offrir des bouchées au cours des réunions ou bien de créer des espaces de sociabilité conviviale ». Pour d'autres, il est salutaire d'« offrir un climat propice aux échanges, au respect et à l'écoute des autres en disposant d'un lieu agréable et en mettant en place des activités permettant de vivre des moments plaisants, de s'apprécier mutuellement et de passer du bon temps ensemble. On ne travaillerait pas moins, on travaillerait certainement autant, mais dans un climat plus opportun, alors qu'actuellement, il ne l'est pas toujours ».

## **Célébrer les réussites**

« On doit prendre le temps de mettre en valeur ce qui va bien, ce qui marche. Il faut se servir de nos réussites et faire reconnaître l'expertise des tables de concertation. Il serait utile de diffuser davantage les expériences positives de mobilisation pour encourager l'adhésion à des

projets communs et en tirer une fierté.» Dans cet esprit, on ajoute: « Il est opportun de détourner notre regard des problèmes à régler et de ce qui ne marche pas pour mettre l'accent sur ce qu'on entend voir survenir dans nos projets communs. Il y a plein de choses qui fonctionnent, souvent plus qu'on le croit. Il s'agit de progrès auxquels on doit accorder toute l'attention qu'ils méritent. »

### **Prendre le temps nécessaire et faire preuve de persévérance**

« On doit concéder que ça prend du temps pour mettre en œuvre des projets de mobilisation; travailler ensemble demande du temps et de la patience. Pour nous aider, on doit réduire au maximum les pressions et les contraintes qui y sont liées tout en faisant confiance au processus de concertation. Et pour assister à des changements, ça prend du temps. On doit s'accorder le droit de réfléchir et d'être créatifs, tout en respectant le rythme des parents, et être à leur écoute. »

### **Passer du « je » au « nous »**

« Au moment même où le partenariat est en vedette, que l'on privilégie des projets de mobilisation, que l'on souhaite se consulter et faire des choses ensemble, on est en présence de mondes isolés, que ce soit le monde des parents, le monde des intervenants, le monde des gestionnaires ou celui des chercheurs. » À chacun ses préoccupations: « Les gestionnaires sont appelés à rendre des comptes, les intervenants à aider leur clientèle et à rendre des services, tandis que les chercheurs sont à produire des connaissances et les parents, à bien élever leurs enfants. Comment se fait-il que l'on soit parvenu à créer des solitudes alors que l'on souhaitait faire le contraire? » Un élément de réponse est celui-ci: « Du moment où l'on prend part à une table de concertation, on y va souvent pour défendre ses intérêts, pour sa cause, mais fait-on place aux intérêts des autres? Lorsque les intérêts d'autrui divergent des nôtres, jusqu'à quel point les considère-t-on légitimes? S'impliquer dans des démarches de mobilisation demande de dépasser ses propres intérêts pour faire de la place aux autres, de s'ouvrir à leurs intérêts et à leurs préoccupations et de les reconnaître pleinement. »

### **Sortir de notre zone de confort**

Devons-nous garder l'espoir de trouver une recette magique pour une mobilisation efficace? On préconise plutôt de « revoir les anciennes recettes pour retenir les bons éléments et tenter par la suite de les faire

progresser en les adaptant aux contextes mouvants et complexes dans lesquels nous vivons. Nous sommes tous appelés à nous réinventer constamment, et pour y parvenir, nous devons sortir de notre zone de confort, en reconnaître les frontières et oser les franchir».

### **Aller au-delà de la simple diffusion des connaissances scientifiques**

Pour apprendre tous ensemble et développer l'expertise de tout un chacun, «il est judicieux d'aller plus loin que la simple diffusion d'études et de recherches. Pour bien les comprendre et se les approprier, il faut développer des processus dynamiques entre chercheurs et acteurs pour catalyser un dialogue, soulever des questionnements et déployer des réflexions communes».



PARTIE

3

**PISTES DE  
RÉFLEXION...  
POUR NE PAS  
CONCLURE**



CHAPITRE

# 11

## **Quelques puissantes questions pour une pratique réflexive et porteuse de réels changements**

**Mario Régis**

*Directeur Soutien aux communautés  
Avenir d'enfants*

Un conflit cognitif survient lorsque de nouvelles informations sont en contradiction avec ou différentes de celles qui faisaient partie du répertoire cognitif d'un individu [...]. Ce nouvel apprentissage oblige à faire des ajustements, à nuancer ses idées, ses croyances, ses représentations, ses pratiques à propos d'un objet d'apprentissage (Lafortune, 2009, p. 55).

## LA RECONNAISSANCE DE L'EXPERTISE EXPÉRIENTIELLE DES PARENTS

Les parents sont-ils considérés comme clients de « nos » services, complices de « nos » stratégies, ou causes des « leurs » difficultés et celles de leurs enfants? Par nos façons de faire et nos façons d'être, les considérons-nous véritablement comme les premiers responsables et éducateurs de leurs enfants? Ont-ils une voix (et une voie) pour faire entendre leurs points de vue sur la situation des familles dans la communauté? Sont-ils seulement présents lors de l'élaboration des stratégies d'action? Leur reconnaît-on une compétence suffisante, une capacité à contribuer à mettre en place des solutions qui justifieraient de notre part, intervenants et gestionnaires, l'effort d'adapter nos habitudes de travail pour faciliter leur participation à nos rencontres?

En marge des séminaires organisés en 2007-2008 par le Centre 1,2,3 GO! (et auxquels le présent ouvrage fait écho), Québec Enfants et la Direction de santé publique de Montréal ont tenu respectivement un colloque et une communication des résultats d'une enquête qui portaient tous sur la place des parents. Était-ce le fruit d'une coïncidence du calendrier ou le signe d'un constat partagé indiquant qu'une composante majeure dans la stratégie, dans nos interventions ou, plus simplement dit, dans nos façons de faire, fait défaut? Ces réflexions sur l'espace des parents font sens lorsque nous les situons dans la perspective évolutive de la construction collective de la situation des enfants que nous avons suggérée dans la première partie du présent ouvrage. Partie d'un état de situation où les parents, et particulièrement le père, avaient des droits et des responsabilités reconnus sur la famille, état de fait respecté et encouragé par l'État et l'Église, la société québécoise serait passée à un mode où au nom, dans un premier temps, des droits de l'enfant et, par la suite, des connaissances scientifiques, l'État et ses institutions interviennent dans la vie des familles. De son côté, la mère, autrefois dépositaire des valeurs et de la culture à transmettre, est devenue la cible de bien des interventions.

Jean-Pierre Gagnier, professeur à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), fait observer que, dans le contexte social actuel qui tend à individualiser les problèmes, les familles sont souvent perçues par les institutions comme des systèmes à problème. Ce regard n'est pas sans conséquence sur la dignité des parents et, par conséquent, sur leur ouverture à l'égard des institutions et de leurs intervenants. Carl Lacharité, également professeur à l'UQTR, va même jusqu'à comparer le processus de prise en charge à la capture des familles par les institutions.

L'enjeu en cause ici est la reconnaissance, par les intervenants et les institutions, de l'expertise expérientielle (LeBossé et Dufort, 2001, p. 86) des parents, notion intrinsèque au concept de « pouvoir d'agir ». Dans son livre, McKnight précise la conséquence de ne pas agir ainsi :

Lorsque la capacité de définir le problème devient une prérogative professionnelle, le citoyen n'existe plus. La prérogative enlève au citoyen l'aptitude à définir le problème, sans même parler de son aptitude à le résoudre. Elle traduit les fonctions politiques en problèmes techniques et technologiques (McKnight, 1998, p. 58).

Est-ce que intervenants, au sens large, qui inclut donc les gestionnaires, reconnaissent aux parents un savoir, des compétences, des expertises? Cette reconnaissance dépasse-t-elle le stade du discours vertueux pour se traduire dans la pratique ou dans l'action? À titre d'exemple, qui a l'expertise du « vivre ici »? Les intervenants vivent-ils dans le même quartier que les familles avec lesquelles ils travaillent, auprès desquelles ils « interviennent »? Fréquentent-ils les mêmes épiceries, les mêmes services que ces familles? Vivent-ils dans des logements semblables? Nous ne disons pas qu'ils y sont tous insensibles. Notre propos préconise que cette connaissance du « vivre ici, dans cette communauté » ne puisse être apportée que par les citoyens qui y vivent, dans ce cas-ci les parents.

Les parents qui ont participé à la recherche menée par Laurin et ses collègues (2008) ont exprimé des commentaires qui vont dans ce sens, mais avec une charge émotive plus grande :

Leurs premières réactions se sont adressées au vocabulaire utilisé pour décrire la philosophie du programme en disant que les gens qui rédigent ces programmes ne vivent pas les mêmes réalités qu'eux : « ils regardent le monde pauvre de leur place à eux autres, pas de la place des pauvres ». [...] Par le rôle d'expert que nous leur avons conféré, ils ont été très critiques au sujet des certains objectifs du programme. Ils affirment que les attentes perçues à l'égard des habitudes de vie semblent des valeurs imposées par les « riches », qui ne correspondent pas aux conditions économiques dans lesquelles ils vivent. Par ailleurs, ils sont favorables à l'allaitement, mais perçoivent qu'on en fait la promotion d'une façon culpabilisante et harcelante (Laurin *et al.*, 2008, p. 14).

Que faire face à un tel constat? Un directeur de CPE s'assure annuellement que son personnel visite l'épicerie que fréquentent la majorité des parents afin de constater la faible qualité et variété de l'offre de fruits et de légumes. La façon qu'avait ce CPE de travailler sur le développement d'une saine alimentation s'est adaptée à la réalité du milieu de vie de ces familles. Aussi, dans ce CPE, le personnel n'utilise plus de pommes de terre pour faire des tampons d'impression ou des pâtes alimentaires pour faire des bricolages: la valeur de la nourriture aux yeux des familles est maintenant intégrée par le personnel. Autre exemple: lorsque nous donnons rendez-vous à des parents, avons-nous une connaissance des contraintes de transport auxquelles ils sont confrontés pour se rendre à nos bureaux? Voyageons-nous en transport en commun dans ce quartier?

## **LA DIFFUSION DES PRATIQUES EXEMPLAIRES OU L'INNOVATION PAR LE RENFORCEMENT DU POUVOIR D'AGIR DES PARENTS ET DES COMMUNAUTÉS**

### **La confrontation des expertises autour des données probantes**

Depuis maintenant au moins une décennie, le recours aux données probantes est valorisé dans l'élaboration des politiques publiques. Nous avons évoqué au premier chapitre qu'il y a depuis plus de dix ans un fort mouvement en faveur de la recherche longitudinale sur le développement de l'enfant et que les résultats de cette dernière influencent la définition des objectifs de nos politiques.

François Chagnon dirige la Chaire d'étude des Centres jeunesse de Montréal – Institut universitaire (CJM-IU) sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté. Les constats qu'il formule, les questions qu'il pose nous apparaissent fort pertinentes et rejoignent certains commentaires formulés par Carrier et Couturier dans un article paru en 2003 et portant sur les pratiques fondées sur les données probantes en travail social. Inspirés d'une approche biomédicale, ces auteurs formulent plusieurs questions sur les spécificités du domaine social qui auraient pour conséquence de limiter, voire de proscrire cette application dans le champ des sciences humaines.

Cherchons-nous des solutions concrètes et efficaces pour ensuite les appliquer ailleurs ou cherchons-nous à mieux comprendre la complexité des problèmes sociaux et les impacts de nos actions? À cet égard, Chagnon souligne que les résultats ne sont pas toujours concluants

et, partant, transférables. Face à la démonstration de la preuve nécessitant une confrontation d'expertises, il s'interroge à savoir qui est l'expert. Pour Carrier et Couturier (2003), l'approche des données probantes s'appuie sur une hiérarchisation des savoirs, privilégiant les savoirs empiriques. Qu'en est-il alors de l'expertise expérientielle des parents? Les constats de l'enquête menée par Laurin et ses collègues (2008), auxquels nous avons fait écho précédemment, tendent à confirmer cette confrontation des expertises. Qui plus est, ces chercheurs constatent que les parents relèvent des contradictions dans le discours de promotion des pratiques exemplaires. Les parents rencontrés dans le cadre de l'enquête menée par la Direction de santé publique de Montréal se sont montrés critiques à l'égard des messages les enjoignant à inscrire leurs enfants dans les services de garde. Rappelant qu'ils sont les premiers éducateurs de leurs enfants, un groupe de parents tient les propos suivants :

Ils se disent très fiers de rester à la maison pour « éduquer » leurs enfants. Ils déplorent le fait que les parents « riches ou de classes moyennes » fassent éduquer leurs enfants par d'autres et les laissent de longues heures à la garderie. [L]'un des participants voit une contradiction entre le fait de faire la promotion de l'attachement parent-enfant et les politiques de réinsertion sociale. Inscrit à l'aide sociale, on l'a appelé quand son enfant avait 6 mois, pour qu'il le mette en garderie 5 jours par semaine et qu'il aille travailler (Laurin *et al.*, 2008, p. 30).

Manifestement, il y a un défi communicationnel à relever pour co-construire des connaissances qui intégreront les différentes expertises!

## L'IMPORTANCE D'UN OBJECTIF STRATÉGIQUE CLAIR

Dans une enquête menée par Lévesque, Jean et White (2002; voir Robert, 2006) et portant sur le développement social, tel qu'il est perçu par divers acteurs, les auteurs relèvent une divergence sur laquelle il convient de s'attarder pour nourrir notre réflexion. Pour certains acteurs ayant participé à cette enquête, l'implication citoyenne et la mobilisation de la communauté sont des moyens de produire une amélioration objective et mesurable de la situation, alors que pour d'autres, cette implication et cette mobilisation relèvent autant du moyen que de l'objectif. Cette divergence amènera les auteurs de cette recherche à formuler le commentaire suivant :

Même si ce thème [de la citoyenneté active et locale] comporte plusieurs problèmes de précision conceptuelle et de mesure, il signale un empressement de la part des répondants à voir transformer le

rapport entre l'État et d'autres acteurs sociaux et à considérer cette transformation comme un signe de développement social. [Toutefois] la démocratie de participation n'a pas la capacité de développer la solidarité à l'échelle de la société. Elle renforce une dynamique de subsidiarité où l'autonomie locale risque de justifier le recul de l'État, l'approfondissement des inégalités régionales, et la fuite vers le néolibéralisme. Voilà pourquoi il demeure essentiel d'éviter de concevoir le développement social uniquement par sa dynamique démocratique, comme ce qu'on a identifié dans les discours de plusieurs des acteurs que nous avons rencontrés, mais de tenir compte des résultats concrets, qui sont visés sur les plans des conditions de vie, de l'égalité, de la solidarité et de la liberté individuelle (Robert, 2006, p. 56).

## **UN ENJEU : L'ARRIMAGE DES STRATÉGIES DE MOBILISATION DES COMMUNAUTÉS – AUTOUR DU DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS, D'UNE PART, ET DU DÉVELOPPEMENT SOCIAL, D'AUTRE PART**

### **Le facteur temps**

Dans leur texte, LeBossé et Dufort (2001) énumèrent les orientations d'une pratique centrée sur le renforcement du pouvoir d'agir. La notion du temps y est très importante. L'enracinement des changements étant préféré aux impacts éphémères, les auteurs insistent pour « prendre le temps de créer les conditions d'un changement effectif plutôt que de prendre le risque d'imposer un échec supplémentaire aux personnes concernées » (LeBossé et Dufort, 2001, p. 92). Au-delà de la durée, les auteurs traitent également du temps en termes d'intensité. Ces arguments relatifs au temps sont cohérents avec ceux que Malcuit et Pomerleau relèvent dans un texte portant sur les pratiques efficaces pour le développement optimal des jeunes enfants (Malcuit et Pomerleau, 2005). Les trois premiers principes communs aux programmes jugés efficaces ont rapport au temps :

1. Plus un programme débute tôt dans la vie des enfants, plus importants seront ses effets.
2. Un programme efficace est un programme qui dure un certain temps.
3. Un programme efficace possède une bonne densité d'actions, réalisées de façon régulière (Malcuit et Pomerleau, 2005, p. 4-5).

Par contre, une nuance importante s'impose dès le quatrième principe : un programme efficace est un programme qui agit directement sur l'enfant. L'explication, que nous reproduisons ci-après, témoigne que l'importance du temps oblige à trouver le juste milieu entre intervenir sur les causes et les effets :

Beaucoup de programmes ou d'activités visent à modifier les conduites des parents ou à transformer l'environnement familial, en supposant [...] que les effets sur les parents ou l'environnement se répercuteront nécessairement sur l'enfant. [...] De façon générale, ceci est conceptuellement vrai: les parents qui ont de bonnes pratiques parentales avec leur enfant ont un enfant qui a une bonne qualité de développement! Également, mettre en place des actions pour améliorer le contexte de vie de la famille a de bonnes chances d'entraîner aussi des effets favorables chez l'enfant. Mais qu'en est-il dans les familles où les parents, justement, n'ont pas les pratiques adéquates et qu'il faille les leur apprendre? Les données de recherche récente indiquent qu'une telle approche entraîne des résultats très mitigés! Tout d'abord, faire porter toute l'action d'un programme pour modifier des conduites parentales aussi globales prend beaucoup de temps. Et, quand finalement on y parvient, il est trop tard pour l'enfant visé (de façon indirecte) au début de l'intervention. En effet, ce dernier n'aura eu que quelques expériences plus adéquates avec ses parents durant tout le temps qu'il a fallu prendre pour modifier leurs façons de faire. Par conséquent, il n'aura pas eu assez de stimulations essentielles à son propre développement. Il faut donc que les activités et actions d'un programme touchent directement et densément l'enfant (Malcuit et Pomerleau, 2005, p. 5).

Il serait injuste de ne pas nommer le principe qui suit cet argumentaire voulant qu'un programme qui agit directement sur l'enfant soit toujours plus efficace lorsque ses actions sont soutenues et poursuivies dans et par la famille. On le voit donc, la notion du temps n'est pas la même selon que la logique d'intervention met à l'avant-scène le développement des enfants ou le développement des communautés. Or, il y a là un dilemme cornélien lorsque notre stratégie pour soutenir le développement des enfants passe par la mobilisation d'une communauté.

Lors du colloque *Agir ensemble, c'est faisable, ça se fait!*, un chef de programme Enfance-jeunesse-famille en CSSS déclarait:

Quand les promoteurs descendent dans les communautés, quel est leur but véritable? Veulent-ils implanter des projets de développement intersectoriels ou des projets de développement social? Veulent-ils mobiliser les communautés pour lutter contre les effets de la pauvreté ou contre ses déterminants? Présentement, plusieurs projets semblent avant tout des projets intersectoriels de lutte aux effets de la pauvreté. Je rêve d'une solidarité entre les promoteurs qui auront le courage d'agir aussi sur ces déterminants, qui contribueront à créer un véritable espace de développement social où on ne se limitera pas à agir seulement sur les effets d'une organisation sociale compétitive et injuste (Centre 1,2,3 GO!, 2006, p. 34).

La question qui se pose dès lors pourrait se formuler ainsi: devons-nous prioriser le développement social d'une communauté dans la perspective de permettre aux familles de mieux répondre aux besoins

de leurs enfants? Si oui, ne condamnons-nous pas à court terme les enfants qui entreront à l'école dans six mois ou un an et demi et qui présentent déjà des retards significatifs? *A contrario*, devons-nous plutôt mettre nos efforts en priorité sur des interventions intensives auprès des enfants avant leur entrée à l'école, en tolérant les conditions de vie inchangées des familles qui font perdurer les facteurs de risque dans lesquels grandissent leurs enfants? De toute évidence, un équilibre entre les deux options est de mise. La recherche de cet équilibre pose le défi d'une approche pragmatique qui favorise la conciliation des modèles, des approches et conséquemment des différents partenaires.

### **Une piste d'action possible pour un espace de médiation qui reconnaît et recherche l'expertise de tous**

Dans une logique d'intervention visant le renforcement de la capacité d'agir des individus, LeBossé et Dufort soutiennent qu'il faut que « les personnes visées par le changement soient également celles qui le conduisent ou qui le guident » (LeBossé et Dufort, 2001, p. 88). Du moins, qu'elles soient considérées comme des partenaires de premier ordre, détenteurs exclusifs de l'expertise expérientielle. Pour y parvenir, Laurin et ses collègues (2008) proposent des espaces de médiation entre ces familles et les organisations dans lesquels les parents seront considérés et entendus au même titre que tout autre groupe d'acteurs de la communauté.

Il nous apparaît assez évident que le concept des Initiatives 1,2,3 GO!, pensé par Camil Bouchard et développé avec l'appui de Centraide du Grand Montréal, incarne dans le domaine de la petite enfance le concept de structure médiatrice non étatique, concept inscrit dans les fondements de la psychologie communautaire. Ulysse et Lesemann ont étudié et commenté ce concept dans le cadre de leurs travaux sur la lutte contre la pauvreté par l'insertion en emploi.

Le concept de « structures médiatrices non étatiques » [...] désigne des organismes, des associations ou des réseaux ayant pour but de mobiliser un ensemble de ressources internes à la communauté et de les articuler avec des apports externes en vue de susciter des projets de développement ou d'accompagner les processus individuels et collectifs visant la réalisation de tels projets (Ulysse, 2006, p. 209).

Il aurait été intéressant de documenter et évaluer le projet 1,2,3 GO! en s'appuyant sur les mêmes angles d'observation que ceux qu'Ulysse a utilisés pour étudier les stratégies de lutte contre la pauvreté par l'insertion en emploi. Ces structures favorisent-elles le pouvoir d'agir des individus et des communautés dans le domaine du développement de la petite enfance? Donnent-elles une voix (et une voie) aux parents?

Permettent-elles de faire converger les expertises des divers acteurs d'une communauté en faveur d'un développement du plein potentiel des enfants? Permettent-elles aussi de procéder à la médiation au niveau local des logiques d'action pouvant apparaître axées tantôt sur les effets, tantôt sur les causes de la pauvreté et l'exclusion des familles?

### **L'effet « guillotine » des cadres formels**

Vouloir donner la parole aux parents est une chose. Organiser nos activités et notre travail en conséquence en est une autre. Il faut examiner nos pratiques et les contraintes dans lesquelles sont placés les parents lorsqu'ils s'approchent de nos structures de mobilisation. D'une part, la participation des parents se limite-t-elle uniquement aux instances formelles de l'organisation ou y a-t-il des espaces spontanés et informels dans lesquels il est possible pour les parents citoyens d'échanger, de réfléchir, de proposer, d'innover? La culture dominante (réunion, ordre du jour, droit de parole, micro...) favorise les personnes qui ont confiance en elles, qui maîtrisent quelque peu l'exercice du droit de parole, les joutes oratoires ainsi que les procédures. *A contrario*, encourage-t-elle l'expression des constats, des questionnements ainsi que la circulation des idées dont le potentiel est précieux pour ajuster nos pratiques, innover dans nos stratégies et dynamiser nos communautés?

Ce constat ne concerne pas que les parents. Au cours des premiers mois de l'année 2008, le Centre 1,2,3 GO! a tenu trois séminaires sur le transfert de connaissances. Réunissant parents, intervenants, chercheurs et même gestionnaires, ces séminaires ont été animés à partir de la formule des *world cafés*: cinq à six personnes par table, une question sur laquelle réfléchir, pas d'animateur ni de règles strictes pour encadrer la discussion, mais une ambiance des plus chaleureuses, une invitation à prendre soin d'écouter tout le monde et à ne pas défendre un point de vue initial. Tout au long des trois séminaires, la formule d'animation s'affiche au premier rang des aspects positifs par les participants. Les commentaires sur les fiches d'évaluation rapportaient qu'une telle formule permet de rencontrer les autres, de prendre le temps d'entendre leurs idées, leurs opinions. Surtout de reconsidérer les nôtres. Mais il faut du temps et de la préparation pour créer ces espaces de dialogue. En tant que gestionnaires, quelle priorité accordons-nous (et pouvons-nous accorder) pour créer ces espaces? Que se soit à titre de membres d'un conseil d'administration ou d'animateurs d'assemblée générale annuelle, nous sommes toujours étonnés de constater combien la préparation de cette rencontre annuelle dans la vie d'une organisation est pensée d'abord et souvent uniquement en fonction des obligations légales. L'assemblée générale est perçue comme un

moment «plate» auquel on ne peut échapper, auquel on doit se soumettre. Aucune notion de plaisir. On ne s'étonnera pas de constater que le taux de participation peine parfois à combler les exigences du quorum!

Pourquoi ne pas voir cette rencontre comme une occasion de se rencontrer, de dialoguer, d'apprendre ensemble? Des formules novatrices et fort agréables sont observées et d'autres peuvent être imaginées. Le «brunch dominical» pour rejoindre les parents, le conférencier qui apporte un regard réconfortant pour les parents, mais aussi des solutions concrètes aux difficultés qu'ils rencontrent, le tout suivi d'une table ronde, la simulation d'une émission télévisée (*Tout le monde en parle, Il va y avoir du sport*) autour d'un sujet qui préoccupe l'organisation: l'assemblée générale devient alors une occasion où le personnel, la direction, le conseil d'administration et les membres peuvent échanger, dans un cadre moins légaliste, et construire ensemble une analyse commune, un projet mobilisateur. L'effet dynamique de ces rencontres est contagieux. Dans une organisation à but non lucratif (OBNL) qui a introduit depuis trois ans une formule d'animation différente à chaque assemblée générale, le taux de participation à ce rendez-vous annuel va croissant et atteint maintenant le double de celui que l'on observait en moyenne auparavant.

Nous sommes nombreux à vouloir soutenir les parents dans leurs responsabilités d'assurer le développement global de leur enfant. Chacun de nous a ses connaissances, ses expériences, ses certitudes. Les autres, intervenants, gestionnaires et chercheurs, ont les leurs aussi. Tout comme les parents d'ailleurs. Le véritable défi des approches communautaires intégrées est de réussir à mettre à contribution les différentes expertises présentes au sein d'une communauté. L'enjeu (l'avenir de nos enfants) est trop grand pour se priver de l'expertise de qui que ce soit. Et le véritable dialogue débute avec des questions puissantes, comme celles qui ont été proposées tout au long de ce chapitre, dans le but d'instaurer une pratique réflexive mais aussi avec la responsabilité d'obtenir des changements.

## RÉFÉRENCES

- CARRIER, S. et Y. COUTURIER (2003). «Pratiques fondées sur les données probantes en travail social: un débat émergent», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 68-79.
- CENTRE 1,2,3 GO! (2005). *Actes du colloque «Agir ensemble? C'est faisable, ça se fait!»*, Montréal, Centre 1,2,3 GO!
- CHAGNON, F. (2007). *L'application des connaissances: défis d'une intégration optimale de la recherche et de l'action*, présentation PowerPoint IRDS-CRISE, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- GAGNIER, J.P. (2008). *Rejoindre les parents*, présentation PowerPoint, Boucherville, Journées Québec Enfant 2008.
- LAFORTUNE, L. (2009). *Compétences professionnelles pour l'accompagnement d'un changement - Un référentiel*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LAURIN, I., J.F. RENÉ, N. DALLAIRE, F. OUELLET, A. DEVAULT et G. TURCOTTE (2008). *Qu'en pensons-nous? Des groupes de parents s'expriment*, Montréal, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- LEBOSSÉ, J. et F. DUFORT (2001). «Le pouvoir d'agir (*empowerment*) des personnes et des communautés: une autre façon d'intervenir», dans F. Dufort et al. (dir.), *Agir au cœur des communautés: la psychologie communautaire et le changement social*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 73-115.
- MALCUIT, G. et A. POMERLEAU (2005). *Les principes qui se retrouvent dans les pratiques efficaces pour le développement optimal des jeunes enfants*, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- McKNIGHT, J. (1998). *La société négligente. La société et ses contrefaçons*, Genève, Éditions des Deux Continents.
- ROBERT, L. (2006). «Développement social: une politique sociale en émergence?», dans M. Tremblay et al. (dir.), *Le développement social: un enjeu pour l'économie sociale*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 47-65.
- ULYSSE, P.J. (2006). «Structures médiatrices, développement social et lutte contre la pauvreté: le cas de Trois-Rivières», dans M. Tremblay et al. (dir.), *Le développement social: un enjeu pour l'économie sociale*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 206-223.



CHAPITRE

# 12

**Des services  
de garde pour  
soutenir les parents  
et accroître  
le partenariat  
entre les services  
destinés à la  
petite enfance**

**Nathalie Bigras, Ph. D.**

*Professeure, Université du Québec à Montréal*

Parmi les questions et thématiques abordées dans le cadre de cet ouvrage, la place des parents dans l'éducation de leur enfant, et plus particulièrement des modes de soutien qui leur permettraient de mieux répondre aux besoins de leurs enfants, ont tenu une place importante dans les discussions et échanges qui ont eu lieu avec les membres de la communauté autour des résultats de l'expérience 1,2,3 GO! Ces questions étant en droite ligne avec les grandes orientations du projet 1,2,3 GO!, nous ne pouvions éviter d'en discuter à la lumière de certaines réalités sociales qui nous apparaissent avoir marqué l'évolution de notre société depuis une quinzaine d'année mais aussi de récents résultats de recherche qui y sont liés.

Comme le soulignent à juste titre plusieurs auteurs (Bouchard, 1991), les parents ainsi que les adultes qui ont la responsabilité des enfants ont besoin, tout comme les enfants, de se retrouver entourés de personnes bienveillantes à leur égard. Cette bienveillance se caractérise par une compréhension des conditions de vie et situations dans lesquelles ils se trouvent et qui influencent leurs capacités à répondre aux besoins des enfants qui grandissent sous leur regard. Fait à souligner, ces conditions de vie ainsi que l'offre de services de la société québécoise ont largement évolué depuis la mise en place des premières initiatives 1,2,3 GO! dont ce livre relate l'historique et les retombées. Ce chapitre est l'occasion de faire le point sur certains de ces changements en portant un regard particulier sur le rôle accru qu'ont pris les services de garde éducatifs auprès des familles parmi l'ensemble de l'offre de services éducatifs destinés à la petite enfance au Québec. Selon notre analyse, le réseau des services de garde du Québec est aujourd'hui confronté à trois enjeux majeurs qui feront l'objet de ce chapitre: l'accessibilité des services de garde pour les familles vulnérables, les approches pédagogiques à appliquer pour soutenir le développement des enfants et les interventions positives auprès de leurs parents ainsi que la nécessité d'établir de nouvelles collaborations avec les autres acteurs de la petite enfance pour renforcer la réussite scolaire et sociale des enfants dès leur entrée à l'école.

Il est pertinent de relever ces enjeux dans ce chapitre en vue de poursuivre le questionnement sur divers moyens à prendre pour soutenir les jeunes familles afin qu'elles puissent mieux répondre aux besoins de leurs enfants. Or, la question des effets des services de garde et des moyens à prendre pour les rendre plus accessibles et plus appropriés aux familles vulnérables a fait l'objet de séminaires qui sont relatés aux chapitres 6, 7, 8 et 10 de ce collectif. Il nous apparaissait essentiel de revenir dans ce chapitre sur la portée des résultats des analyses secondaires des données de l'évaluation de l'expérience 1,2,3 GO! réalisées par des chercheurs de l'équipe DEC et de proposer certains modèles

pédagogiques et théoriques qui ont le potentiel de mieux répondre aux besoins des enfants et de leurs familles. Enfin, la pertinence d'aborder la question de la collaboration entre les acteurs de la petite enfance tient aussi au fait que les services de garde ont pris part dès le début aux communautés qui ont mis en place le projet 1,2,3Go!. Cette collaboration a aussi fait l'objet de discussions et de questionnements dans le cadre des séminaires (voir chapitres 8, 10 et 12) et rencontre encore aujourd'hui certains obstacles (voir chapitre 9), notamment lorsqu'il s'agit d'inclure les parents dans les échanges et réflexions. Par la présentation d'expériences internationales et nationales, nous souhaitons contribuer à éclairer le débat sur les prochaines étapes à entreprendre pour le réseau des services de garde en matière de collaboration avec les autres acteurs de la petite enfance, afin ultimement d'accroître la qualité des interventions menées auprès des enfants et de leur famille pendant cette période si importante de leur développement.

## QUELQUES ÉLÉMENTS HISTORIQUES

La société québécoise a vécu de nombreuses transformations au cours des dernières années. À cet égard, il importe de souligner que la participation des femmes mères de jeunes enfants au marché du travail s'est accrue de plus de 40 % au cours des trente dernières années (passant de 30,2 % en 1976 à 76,2 % en 2003; gouvernement du Québec, 2005). Cette présence sur le marché du travail a affecté de nombreux aspects de la vie quotidienne des familles dont, notamment, l'implication des pères dans l'éducation de leurs enfants et les soins à leur apporter (Lacharité et Guéniart, 2005). Les structures familiales ont aussi subi de nombreux changements tels qu'une hausse importante du nombre de familles monoparentales dont le chef de famille est une femme (Statistique Canada, 2005). Enfin, le marché du travail subit aussi plusieurs transformations. Les parents rapportent travailler plus d'heures par semaine et passer moins de temps avec leurs enfants (Pronovost, 2007). Les emplois à horaires réguliers (9 à 5) se font plus rares et les travailleurs autonomes sont plus nombreux (Rochette et Deslauriers, 2003).

Ces récents changements s'accompagnent de défis importants pour les familles. En effet, « la grande majorité des couples qui occupent un emploi trouvent difficile de concilier le travail rémunéré, la vie personnelle, la famille et l'attention à accorder aux enfants » (Pronovost, 2007, cité par Bigras, Blanchard, Bouchard, Pomerleau et Malcuit, 2009). Tremblay et ses collaborateurs (2006) rapportent quant à eux que de nombreux parents ayant à concilier vie familiale et professionnelle se sentent stressés (Galinsky *et al.*, 2001; Paquet et Najem, 2005; Tremblay,

2004, 2003, 2002a; Tremblay et De Sève, 2002). En outre, certaines caractéristiques familiales telles que le fait d'avoir des enfants en bas âge et la monoparentalité seraient parmi les plus importantes sources de stress (Tremblay, 2002). Ainsi, les parents d'enfants âgés de moins de 5 ans rapporteraient davantage de stress associé au manque de temps pour accomplir adéquatement leurs rôles d'employé, de parent et de conjoint (Caussignac, 2000). Selon Pronovost (2007), les femmes actives sur le marché du travail ayant un enfant âgé de quatre ans ou moins remportent la palme du stress relié au manque de temps. En 2005, 66 % d'entre elles se déclarent parmi les gens les plus stressés, alors que ce taux est de 35 % pour l'ensemble de la population, ce qui correspond à 14 % de plus que les hommes qui sont dans une situation comparable (Pronovost, 2007). Ces modifications des conditions de travail et de vie des parents représentent des conditions déterminantes pour les jeunes familles et leurs enfants et soulignent l'importance d'une offre accrue de services de garde de qualité.

C'est en partie pour répondre à ces besoins des familles que le gouvernement québécois a mis en place des politiques visant la conciliation famille-travail. Ainsi, depuis 1997, plus de 120 000 places en services de garde éducatifs dans un réseau intégré et régi ont été créées. Selon certains, cet aspect de la politique familiale aurait généré des changements profonds chez les familles de jeunes enfants au Québec. Le plus considérable est sûrement d'avoir permis l'entrée massive des mères sur le marché du travail et, surtout, un accès accru à des ressources économiques pour les mères qui assument seules leurs responsabilités parentales (Lefevre et Merrigan, 2003a, b, 2002; Cleveland, 2008).

## **RÔLE DES SERVICES DE GARDE POUR SOUTENIR LES FAMILLES VULNÉRABLES**

Or, on sait que la fréquentation d'un service de garde d'un niveau de qualité élevé peut atténuer certains effets des facteurs de risques psychosociaux sur le développement des enfants et constituer ainsi un facteur de protection (Klebanov, Brooks-Gunn, McCarton et McCormick, 1998; Papero, 2005; Parish, Cloud, Huh et Henning, 2005; Toroyan, Oakley, Laing, Roberts, Mugfords et Turner, 2004). Plusieurs recherches montrent, en effet, que les enfants qui fréquentent des services de garde de qualité élevée ont de meilleures performances langagières et cognitives, et une meilleure capacité à établir des relations harmonieuses avec leurs pairs et les adultes de leur entourage (NICHD, 2005a; Vandell, 2004) que ceux qui n'en fréquentent pas (Montes, Hightower, Bruggen et Moustafa, 2005).

Toutefois, certaines études révèlent que les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés ont moins accès aux services de garde (ils les fréquentent moins ou s'y retrouvent moins) que les enfants de milieux plus favorisés. Selon Japel, Tremblay et Côté (2005a) dans le contexte québécois, les enfants de milieux défavorisés sont moins nombreux à fréquenter des services de garde régis, tels les centres de la petite enfance en installation, en milieu familial ou les garderies. Dans leur étude longitudinale d'une cohorte d'enfants nés en 1997, ils rapportent que la majorité de ceux qui ne fréquentent pas les services de garde provient d'environnements familiaux socioéconomiques peu favorisés. Ces données québécoises vont dans le même sens que celles relevées en d'autres pays (Capizzano et Adams, 2003; Early et Burchinal, 2001; Parish *et al.*, 2005; Whitebook, Phillips, Bellm, Crowell, Almaraz et Yong Jo, 2004; NICHD et Duncan, 2003). De surcroît, on rapporte que les enfants vivant dans des conditions de précarité économique qui fréquentent les services de garde expérimenteraient plus souvent des services de qualité inférieure à ceux fréquentés par les enfants de familles plus favorisées (NICHD, 1997, 1998; Peyton, Jacobs, O'Brien et Roy, 2001; Pungello et Kurtz-Costes, 1999). Japel et ses collègues (2005a) notent aussi que ces enfants sont surreprésentés dans des services de garde en milieu familial et des garderies privées de niveaux de qualité plus faibles.

Ces résultats sont inquiétants lorsqu'on considère les effets protecteurs potentiels de la fréquentation des services de garde pour les familles défavorisées et leurs enfants. En outre, certains ont émis l'hypothèse que les parents dont les conditions de vie sont difficiles et qui utilisent un service de garde de qualité ressentiraient des niveaux de stress parental plus faibles grâce à la présence d'un plus grand réseau de soutien social procuré par les personnes avec lesquelles elles sont en contact en fréquentant le service de garde au quotidien. Ces plus faibles niveaux de stress auraient des conséquences positives sur les comportements de leurs enfants (moins de problèmes de comportement internalisés et externalisés) (Li-Ching, Halpern, Hertz-Picciotto, Martin et Suchindran, 2005), ce qui constituerait un facteur de protection pour ces enfants.

C'est dans ce contexte et pour mieux comprendre ces questions importantes pour les familles de jeunes enfants que certains chercheurs de l'équipe DEC ont entrepris, à l'aide d'analyses secondaires des données 1,2,3Go!, de vérifier si la fréquentation des services de garde pouvait jouer un rôle de protection dans la vie des parents et de leurs enfants. Voici un bref aperçu de leurs constats à partir d'un échantillon de 1245 enfants âgés de 20 à 42 mois et de leurs parents issus de la grande région de Montréal. Deux études distinctes font état de ces résultats.

Dans la première étude (voir Bigras *et al.*, 2008), ils rapportent que la fréquentation de services de garde suffisamment structurés est associée à de meilleurs scores de développement chez tous les enfants de leur échantillon, même chez ceux dont les familles cumulent des facteurs de risques. Toutefois, ils notent aussi une disparité importante dans l'utilisation de ces services de garde structurés selon le cumul de facteur de risque des parents ce qui suggère que les enfants des familles plus défavorisées les fréquentent moins.

Dans la seconde étude (voir Bigras *et al.*, 2009), ils observent que le cumul de facteurs de risques psychosociaux présents dans les familles est associé à l'occurrence de problèmes de comportement chez les enfants, à des niveaux de stress élevés et à un plus faible réseau de soutien social chez les parents. Ils notent aussi que le fait de fréquenter un service de garde est lié à moins de problèmes internalisés chez les enfants et à un plus grand réseau de soutien social chez les parents. Cette relation demeure présente pour tous les enfants, quel que soit le nombre de facteurs de risque présents dans leur vie. Ces résultats suggèrent que les services de garde structurés fournissent un environnement propice au développement de comportements positifs pour les enfants et pour les parents, et donnent accès à des conditions plus favorables pour développer un réseau de soutien social. Néanmoins, il est aussi possible que les familles qui ne recourent pas à des modalités de garde structurées aient fait ce choix après avoir rencontré des obstacles à l'utilisation des services structurés, ce qui les place dans des situations de vulnérabilité encore plus grandes. Enfin, la fréquentation des services de garde structurés ne contribuerait pas à la réduction des scores moyens de problèmes de comportements externalisés et au stress parental, pas plus qu'à leur augmentation, ce qui apparaît positif puisque cela va à l'encontre de résultat d'autres recherches suggérant des effets négatifs de ce contexte éducatif particulier (voir Baker *et al.*, 2005).

Pour résumer, ces deux études des données issues de l'évaluation 1,2,3 GO! soutiennent les recherches empiriques et travaux théoriques qui suggèrent des bénéfices associés à la fréquentation des services de garde, et vont à l'encontre des résultats des autres recherches suggérant des effets négatifs. Malheureusement, malgré la poursuite de la création de nouvelles places en services de garde, le phénomène de pénurie de places persiste, et semble plus important pour les familles qui vivent dans des conditions d'adversité. Si la disponibilité d'un service de garde adapté aux besoins de la famille favorise le développement des enfants et réduit le stress et l'isolement vécus par les familles, une augmentation du nombre et de la qualité des places offertes pourrait offrir un potentiel important d'intervention positive dans les vies de ces familles.

Ces propositions ont été abordées lors des séminaires 1,2,3 GO! (voir chapitre 10 de ce livre), mais nous avons constaté un certain clivage dans les points de vue exprimés. En effet, les intervenants et les parents en présence souhaitaient soit que tous fréquentent les services de garde et ainsi disposent d'un accès universel à ces services, alors que d'autres penchaient davantage vers la revalorisation du temps passé à la maison pour les enfants pendant la petite enfance. À ce sujet, nous avons cru percevoir que les parents et intervenants souhaiteraient plus de souplesse dans l'offre de services de garde ainsi qu'une réelle possibilité de choisir entre les deux options, ou un compromis entre les deux, en particulier une offre de services à temps partiel. Cette offre de services serait sans doute particulièrement adaptée aux familles vulnérables dont les horaires de travail sont plus souvent atypiques. Toutefois, d'autres études devront questionner les parents à ce sujet puisque le choix et les préférences en matière de type de services de garde sont une problématique complexe et ayant été peu évalués au Québec à ce jour.

## **APPROCHES ÉDUCATIVES ET RÉUSSITE SCOLAIRE DES ENFANTS**

En parallèle à ces connaissances sur les relations entre la fréquentation des services de garde et le développement des enfants, on note au cours de la même période un intérêt grandissant des chercheurs en éducation pour l'examen attentif d'approches éducatives associées à une offre de services de garde de qualité élevée (voir Bodrova, 2008). À ce sujet, l'analyse des approches pédagogiques privilégiées dans certains pays de l'OCDE met en relief l'existence de deux approches éducatives distinctes concernant l'éducation et l'accueil des enfants au cours de la petite enfance. D'un côté, on retrouve des pays comme la France et les pays anglophones qui conçoivent la question du partenariat éducatif du point de vue de l'école : l'éducation préscolaire devrait servir les objectifs de l'enseignement public et aider les enfants à acquérir des compétences les préparant à l'école. De l'autre, les pays héritiers d'une tradition de pédagogie sociale (pays nordiques et d'Europe centrale) voient dans le jardin d'enfants une institution spécifique dont la mission est surtout le soutien des familles et les besoins des jeunes enfants en matière de leur développement.

Cette distinction mérite qu'on s'y attarde car elle permet de mieux comprendre certains débats auxquels on assiste actuellement au Québec concernant les effets de la fréquentation des services de garde à la petite enfance. En particulier, dans le contexte de la publication des résultats de l'enquête montréalaise sur la maturité scolaire (Goulet *et al.*, 2008) (voir chapitre 10) et des actions qui sont mises en place pour

y donner suite, on constate que les approches pédagogiques efficaces menant à des pratiques éducatives de qualité associées au développement optimal de l'enfant n'ont pas été présentées. Pourtant, il semble que deux grandes approches pédagogiques soient actuellement utilisées un peu partout dans le monde et que le choix et l'utilisation de l'une ou l'autre ou de leur combinaison aurait des conséquences sur la réussite scolaire. Comme l'expérience 1,2,3 GO! visait à ce qu'un plus grand nombre puisse avoir accès aux meilleurs moyens pour soutenir le développement des enfants et échanger à ce propos, cette section s'attarde donc à décrire sommairement ces deux approches afin d'analyser leurs pertinence et limites respectives pour le développement et la réussite scolaire des enfants du réseau québécois des services de garde éducatifs à la petite enfance.

### La tradition de la pédagogie sociale<sup>1</sup>

Selon l'OCDE (2007), les pays héritiers d'une tradition de pédagogie sociale (pays nordiques et d'Europe centrale) adoptent une approche particulière du développement et de l'éducation de l'enfant. Ces pays partagent une vision d'ensemble de la pédagogie, qui associe sur un même plan l'accueil des enfants, l'éducation et l'apprentissage. Plutôt que de « scolariser » les services d'EAJE, la conviction la plus répandue est que la pédagogie de la petite enfance devrait imprégner les premiers niveaux de l'école primaire. Dans ces pays, le jardin d'enfants est perçu comme une préparation générale à la vie. Les parents sont considérés comme des partenaires importants et le système d'accueil des jeunes enfants est conçu comme une passerelle entre les sphères publique et privée, c'est-à-dire qu'il prend pleinement en compte les droits des parents et les intérêts des enfants. On y applique une approche plus globale de l'apprentissage et l'on s'attache avant tout à encourager l'enfant à apprendre à vivre avec les autres et à l'accompagner dans ses activités d'éveil et ses intérêts du moment.

Chaque centre dispose d'une grande autonomie et doit formuler son propre programme ou plan d'apprentissage sur la base du cadre national. Le personnel éducatif s'efforce pour sa part de respecter les stratégies d'apprentissage naturelles des jeunes enfants, c'est-à-dire l'apprentissage par le jeu, la communication, l'activité et l'expérimentation. Le travail en coopération autour d'un projet est très utilisé pour développer chez l'enfant le goût du travail en commun et l'envie de parvenir à une intelligence commune plus complexe de certains thèmes choisis.

---

1. Le texte qui suit est tiré en partie du rapport de l'OCDE (2007), *Petite enfance, grands défis II : Éducation et structures d'accueil*, OCDE, Paris, pages 68 à 70.

L'idée qu'encourager l'esprit d'initiative et la recherche de sens chez les enfants favorise leur développement cognitif est très répandue. Différentes stratégies sont mises en œuvre pour lier les centres de puériculture à l'étape suivante de l'apprentissage.

Selon l'OCDE (2007), le terme « scolarisation » fait penser à une sorte d'annexion des services d'éducation des jeunes enfants. Ce n'est pas l'intention des ministres de l'Éducation, des administrateurs ou des enseignants qui, dans de nombreux pays, défendent avec vigueur une éducation centrée sur l'apprenant et des méthodes d'apprentissage actives, telle que l'approche de la pédagogie sociale citée plus haut. En outre, le mot « école » évoque toujours le prestige et la diversité dans de nombreux pays et régions, par exemple en Italie dans la ville de Reggio Emilia, où les *scuole* municipales couvrent l'enseignement de 0 à 6 ans, ainsi que celui pour les âges plus avancés. De même, en Finlande, où la classe préscolaire gérée par le ministère de l'Éducation pour les enfants de 6 à 7 ans se caractérise par « une expérimentation concrète, les propres recherches de l'enfant, le jeu, l'imagination, l'échange, le théâtre, une participation active, l'acquisition d'informations, la résolution de problèmes et la réflexion » (Sinko, 2006). De fait, l'ensemble du système primaire finlandais est marqué par une conception socioconstructiviste de l'apprentissage, dans laquelle le rôle actif de l'enfant est jugé primordial et les enfants ne sont ni notés ni classés.

En somme, l'objectif principal de la tradition de la pédagogie sociale est que « tous les enfants développent l'envie et la curiosité d'apprendre, ainsi que la confiance dans leur propre capacité d'apprendre, plutôt que de les amener à un niveau prédéfini de connaissance et de maîtrise » (Martin-Korpi, 2005).

## L'approche préprimaire de l'éducation préscolaire<sup>2</sup>

On retrouve aussi dans plusieurs des pays examinés par l'OCDE (2007) une approche préprimaire de l'enseignement. Cette approche vise à introduire les contenus et les méthodes de l'enseignement primaire dans l'éducation préprimaire ou, comme au Royaume-Uni, à commencer l'école à l'âge de 5 ans. Aux États-Unis, le modèle actuel d'éducation normalisée vient renforcer les démarches et contenus pédagogiques de type scolaire aux niveaux prématernel, maternel et élémentaire. Les normes de programme sont formulées, comme avec les programmes Head Start ou Arkansas Better Chance (voir OCDE, 2004), et la plupart

---

2. Le texte qui suit est tiré intégralement du rapport de l'OCDE (2007), *Petite enfance, grands défis II : éducation et structures d'accueil*, Paris, OCDE, p. 68-70.

des États ont récemment instauré des normes de résultats aux niveaux maternel et prématernel. Ces normes esquissent un éventail de connaissances, de compétences et de dispositions que les enfants devraient développer à partir de leur expérience de classe et insistent de plus en plus sur les connaissances et compétences utiles à l'école, c'est-à-dire la lecture, l'écriture, le calcul et le raisonnement scientifique. Les éducateurs et les décideurs aux États-Unis s'accordent de plus en plus à penser que des normes de programme sont nécessaires pour l'éducation des jeunes enfants et qu'elles doivent inclure des normes de résultats des enfants – sur ce qu'ils doivent savoir et être en mesure de faire à l'issue des programmes pré primaire.

Ainsi, le système d'éducation des jeunes enfants a, dans d'autres pays, été absorbé dans un modèle d'enseignement primaire fondé sur le transfert des connaissances et a été conçu essentiellement comme une école primaire. Certains pays n'ont pas même de service, au sein du ministère de l'Éducation, consacré aux milliers d'enfants et d'enseignants qui relèvent du secteur de la petite enfance: le service de l'enseignement primaire est alors généralement chargé du secteur de l'éducation préprimaire et le gère de la même façon que l'école primaire. Dans certains pays, l'obligation scolaire a été abaissée pour inscrire les enfants de 5 et 4 ans, ou au minimum pour les inclure dans un cycle commun avec le primaire. Dans d'autres, les jeunes enfants de 3 ou 4 ans sont regroupés dans des classes de 20 à 30 enfants dirigées par un enseignant sans assistant. Les enseignants reçoivent une formation portant pour l'essentiel sur des méthodes d'enseignement primaire et ont peu ou pas de certification en pédagogie de la petite enfance. Les classes sont organisées – comme à l'école primaire – en fonction de l'âge, et les jeunes enfants passent le plus clair de leur temps à l'intérieur, à former des lettres et des chiffres en préparation à l'école. Si les méthodologies par le jeu sont désormais reconnues, elles se limitent souvent à des jeux sur table et comportent peu de jeux de découverte à l'extérieur et d'activités multiples qui caractérisent le système préscolaire nordique. L'instruction offerte par l'enseignant est considérée comme essentielle, avec une dynamique marquée vers la classe (méthode d'apprentissage traditionnelle directive ou l'enseignant s'adresse à l'ensemble du groupe d'enfant). On privilégie moins la dynamique horizontale, qui encourage les échanges entre les enfants, leurs propres découvertes et interprétations. Les stratégies d'apprentissage naturelles des jeunes enfants (jeu, exploration de l'extérieur et liberté de mouvement, relations et discussion avec d'autres enfants dans la classe) ne sont pas toujours encouragées. Le système hérité de l'école primaire a ainsi laissé en place des structures et des pratiques qui sont aujourd'hui critiquées car souvent mal adaptées aux jeunes enfants de moins de 6 ans.

Dans une certaine mesure, cette scolarisation des premières années de l'enfance est renforcée par l'accent mis désormais sur la « maturité scolaire » et sur les normes d'apprentissage aux États-Unis. La plupart des États ont adopté des normes d'apprentissage pour les niveaux prématernel et maternel, souvent axées sur la langue/l'écriture/la lecture et sur la cognition/les connaissances générales. Des organismes ayant pignon sur rue, comme la National Association for the Education of Young Children (NAEYC), la National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE) et le National Institute of Early Education Research (NIEER), ont publié des déclarations sur la maturité scolaire, appelant à une interprétation large des normes de « maturité » (*readiness*), conformément aux buts fixés par le National Education Goals Panel (NEGP) en 1997. Toutefois, la politique américaine actuelle privilégie une approche fondée sur la « maturité scolaire », que les pouvoirs publics voient comme un moyen de s'assurer que tous les jeunes enfants acquièrent des connaissances et des compétences de base et d'établir une continuité entre l'accueil préscolaire, l'école maternelle et l'école primaire.

Le modèle de la « maturité scolaire » est puissant, dans la mesure où il est véhiculé par la recherche américaine (en anglais) dans tous les pays. Il offre aux ministères de l'Éducation la promesse d'obtenir des enfants entrant à l'école primaire déjà préparés à lire et à écrire, et susceptibles de se conformer à des procédures scolaires normales. En outre, des études britanniques et américaines récentes défendent une approche structurée du programme d'enseignement et de l'apprentissage. La commission américaine Eager to Learn préconise une éducation préscolaire faite d'un mélange d'apprentissage autodirigé et d'instruction sous la direction d'un enseignant (Bowman *et al.*, 2001). Pareillement, la récente étude sur l'éducation préscolaire (EPPE) au Royaume-Uni (EPPE, 2003; Siraj-Blatchford *et al.*, 2003) et l'étude *Preparing for School* réalisée en Australie (Thorpe *et al.*, 2004) sont aussi parvenues à la conclusion qu'une pédagogie efficace comprend des interactions traditionnellement associées avec la notion d'enseignement, des cadres d'apprentissage enrichissants et une « pensée partagée sur la durée » pour élargir l'apprentissage des enfants. Une métaanalyse de différents types de programmation réalisée aux Pays-Bas conclut également que c'est en visant simultanément des objectifs cognitifs et socioémotionnels grâce à une programmation structurée que l'on obtient les résultats cognitifs les plus durables (Leseman, 2002). Ces résultats ne sont pas incompatibles avec la démarche pédagogique adoptée dans la tradition de la pédagogie sociale, qui s'efforce cependant de manière plus marquée de privilégier les propres actions de l'enfant et de poursuivre des objectifs d'ordre plus général.

En somme, ces deux approches semblent mettre en relief différents aspects des programmes d'éducation préscolaire que l'on peut situer sur un même continuum.



À une extrémité du continuum, on vise des objectifs de développement généraux : développement physique et moteur ; développement socioémotionnel ; compétences sociales et personnelles ; développement artistique et culturel ; appréhension authentique (c'est-à-dire en situation vécue) des chiffres, des lettres et des concepts scientifiques. Si l'on en juge d'après l'exemple nordique, cette approche semble donner d'excellents résultats en termes de maturité scolaire et d'acquisition des connaissances générales qui aident les enfants à donner un sens à ce qu'ils découvrent, notamment la lecture et l'écriture. À l'autre extrémité, l'accent est mis sur des compétences plus précises et des domaines d'apprentissage plus scolaires : mathématiques, lecture/écriture, expression verbale, la vie dans le centre passant alors au second plan. L'attention prêtée à tel ou tel aspect dépend de la tradition de puériculture du pays, de l'âge de l'enfant, des théories pédagogiques en vigueur et, peut-être avant tout, des normes structurelles existantes, par exemple le nombre d'enfants par enseignant dans la pratique, le matériel, les ressources disponibles ou la formation des éducateurs<sup>3</sup>.

L'objectif de cet ouvrage étant d'alimenter la réflexion sur les meilleures façons de faire pour accroître nos succès en matière d'intervention auprès des enfants pendant la période de la petite enfance, nous pensons que ces approches et expériences internationales particulières concernant l'éducation de la petite enfance doivent être mieux connues. En outre, dans le cadre des travaux amorcés par de nombreuses communautés visant à élaborer des plans d'action afin de donner suite à l'enquête montréalaise sur la maturité scolaire (Goulet et 2008), il nous apparaît que ces informations n'ont pas été partagées et qu'une certaine orientation vers l'approche préprimaire soit déjà engagée. Or, il appert que les communautés, et surtout les parents, n'ont pas été informés de l'existence de ces deux approches. Pourtant, plusieurs experts, dont les tenants des initiatives 1,2,3 Go!, ont maintes fois souligné

3. Les normes structurelles sont importantes : lorsque le taux d'encadrement dépasse 20 enfants par adulte dans des classes de petites dimensions et qu'un programme scolaire normatif doit être « bouclé », il peut être difficile pour les éducateurs de pratiquer une pédagogie interrelationnelle fondée sur le jeu permettant aux enfants de poursuivre leurs propres intérêts et programmes d'apprentissage (voir Weikart *et al.*, 2003).

l'importance d'impliquer les parents dans tout le processus de réflexion et de décision entourant les choix sociaux et éducatifs à faire pour le mieux-être de leurs enfants.

## **UNE APPROCHE POUR FAVORISER LA COLLABORATION ENTRE LES FAMILLES ET LES SERVICES DE GARDE EN CONTEXTE DE DÉFAVORISATION**

Cette implication des parents dans tout le processus décisionnel concernant leur enfant s'avère pourtant parfois difficile à appliquer sur le terrain pour des intervenants du domaine de l'éducation à la petite enfance, notamment pour les éducatrices en services de garde qui côtoient des parents démunis sur le plan sociodémographique. À ce sujet, Galinsky (1990, rapporté par Shpancer, 1998), démontre que l'attitude des éducatrices envers les parents diffère en fonction des caractéristiques sociodémographiques de ces derniers. Les éducatrices auraient tendance à évaluer plus positivement les parents dont les revenus et la scolarité sont plus élevés et, à l'inverse, moins positivement les parents au revenu et à la scolarité plus faibles. Cette évaluation donnerait lieu à des échanges plus difficiles avec les parents de familles vulnérables, problème qui pourrait être à la source du choix de certaines familles de ne pas utiliser le réseau des services de garde régis pour leur enfant. La présentation d'un modèle valorisant une collaboration plus aisée avec ces familles pourrait permettre à la fois aux éducatrices des services de garde et aux familles qui les utilisent, d'être plus à l'aise dans leurs relations et ultimement de favoriser une intégration accrue des enfants issus de familles vulnérables.

### **Un modèle centré sur la famille**

Selon Cantin (2008), plusieurs suggèrent que le milieu de l'éducation de la petite enfance en milieu de garde, mais aussi celui de l'intervention psychosociale, serait plus enclin à intervenir en utilisant une *approche centrée sur l'enfant*. Cette orientation des interventions semble, à juste titre, mettre de l'avant l'urgence d'agir en faveur du développement des enfants les plus enclins à développer des problèmes ou des retards de développement. Pourtant, comme le souligne Cantin (2008), les milieux de soins médicaux et de l'éducation spécialisée (Keyser, 2006) où le travail en partenariat avec les familles est considéré comme un

facteur déterminant du succès des interventions ont mis au point *l'approche centrée sur la famille* qui permet d'adopter une posture qui remet au premier plan la famille dans l'intervention.

Cette approche, comme le rapporte Cantin (2008), s'inscrit dans la perspective écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1977, 1979). Dans cette perspective, le développement de l'individu est fonction d'un ensemble d'interactions complexes entre divers systèmes. L'approche écologique propose de chercher à comprendre le développement de la personne dans une perspective élargie, en quelque sorte holistique. Par exemple, dans une famille, les caractéristiques de la relation père-mère influencent nécessairement la relation père-enfant et mère-enfant. En d'autres mots, le développement de l'enfant sera influencé par ses relations avec ses parents, mais également par les relations que ses parents vivent entre eux. Concrètement, cette approche se démarque d'une approche centrée sur l'enfant où toute l'action du milieu éducatif porterait exclusivement sur ce dernier sans tenir compte de la famille, des relations entre la famille et l'éducatrice, des ressources du milieu, etc.

Le tableau suivant permet d'avoir un aperçu de ce qui distingue une approche centrée exclusivement sur l'enfant d'une approche centrée sur la famille.

	<b>Approche centrée sur l'enfant</b>	<b>Approche centrée sur la famille</b>
<b>Philosophie du programme</b>	Développement global de l'enfant	Développement global de l'enfant dans le contexte de sa famille et de sa communauté
<b>Rôle de l'éducatrice</b>	Communique ses connaissances	Respecte les connaissances de la famille; s'engage dans un processus d'apprentissage conjoint
<b>Rôle de la famille</b>	S'engage dans des activités d'éducation parentale	S'engage dans la conception d'activités d'éducation parentale
<b>Services offerts</b>	À l'enfant	À la famille (adultes et enfants)

Extrait de *Family-Centered Child Care* (Lopez et Dorros, 1999).

## LES COMPOSANTES DE L'APPROCHE CENTRÉE SUR LA FAMILLE

Au départ, l'approche centrée sur la famille repose sur certains postulats. À la base :

- ◆ Toutes les personnes sont bonnes ;
- ◆ Toutes les personnes ont des forces ;
- ◆ Toutes les personnes ont des habiletés et des connaissances qui sont différentes, mais également importantes ;
- ◆ Toutes les personnes ont besoin de soutien et d'encouragement ;
- ◆ Toutes les familles ont des attentes, des souhaits, des rêves pour leurs enfants ;
- ◆ Toutes les familles possèdent des ressources, mais elles n'ont pas toutes le même accès aux ressources ;
- ◆ L'assistance offerte aux familles doit leur être offerte de manière à maintenir leur dignité et leurs espoirs ;
- ◆ Les familles doivent être des partenaires égaux dans la relation avec les personnes leur offrant des services.

Adapté de *Iowa's Early Access*.

Voici la description des cinq principes de l'approche centrée sur la famille tels que rapportés par Cantin (2008) :

1. **Reconnaître et respecter les connaissances et l'expertise de l'autre.** Selon ce principe, parent et éducatrice apportent dans la relation des connaissances distinctes et complémentaires qui sont nécessaires pour assurer les soins adéquats à l'enfant. L'approche centrée sur la famille part d'une perspective de partenariat et d'appropriation de son propre pouvoir d'agir (*empowerment*), elle préconise plutôt la mise à contribution des compétences parentales. Elle s'appuie sur une conviction profonde que les parents, tant par leurs ressources personnelles que leur engagement dans l'éducation de leur enfant, détiennent de nombreuses informations essentielles telles que les habitudes de la famille, l'histoire de l'enfant, son tempérament, ses habitudes et ses goûts, etc.
2. **Partager l'information à travers une communication bidirectionnelle.** Pour bénéficier des connaissances que l'autre peut offrir, il faut avoir l'occasion de les partager, d'où la nécessité pour les milieux éducatifs d'instaurer un ensemble de mesures qui favorisent une communication véritable, c'est-à-dire bidirectionnelle. Pour y parvenir, des milieux prennent

soin d'expliquer en début d'année aux parents en quoi le partage des informations qu'ils détiennent aide les éducatrices à mieux intervenir auprès des enfants. Mettre en place une communication bidirectionnelle signifie également que cette communication doit se vivre grâce à des moyens diversifiés (Epstein *et al.*, 1997). La mise en place de moyens diversifiés tant écrits que verbaux optimise les occasions d'échanger avec l'ensemble des parents selon un moyen qui leur convient.

3. **Partager le pouvoir et la prise de décision.** Il ne s'agit pas d'inviter le parent à venir entendre et entériner les solutions préconisées par le milieu, mais bien plutôt de rechercher ensemble, dans le respect de chacun, les meilleures manières de soutenir l'enfant. De manière générale, on considère que les ententes éducatives qui peuvent survenir entre parent et éducatrice permettent d'atténuer les effets des discontinuités éducatives (Powell, 1980) qui existent entre la maison et le milieu de garde. Le partage du pouvoir permet évidemment au parent de demeurer le premier éducateur de son enfant, mais également cela contribue à accroître son sentiment d'*empowerment* (appropriation de son pouvoir d'agir).
4. **Accepter et respecter la diversité.** Mettre en place une approche centrée sur la famille, où celle-ci est acceptée dans ses valeurs, ses habitudes, requiert forcément une attitude de grande ouverture de la part du personnel éducateur. Il faut une bonne dose d'estime de soi pour accepter des personnes différentes de soi et vivre avec elles sans pour autant se sentir menacé. Qu'il s'agisse de familles monoparentales, de familles reconstituées ou encore de familles formées de partenaires d'un même sexe, les enfants proviennent de plusieurs types de familles. Le bagage culturel des familles est également de plus en plus diversifié, tant par les origines ethniques que par leur milieu social. Nos préférences personnelles peuvent nous porter, plus ou moins consciemment, à valoriser, à favoriser un modèle familial au détriment d'autres et de souhaiter en quelque sorte que toutes les familles s'y conforment. L'application du principe de reconnaissance et de l'acceptation de la diversité suggère plutôt d'amener les personnes œuvrant dans les milieux de garde à considérer ces différences entre les familles comme une richesse et un défi.
5. **Créer des réseaux de soutien naturel.** Le réseau élargi dont il est question dans ce principe comprend également les échanges entre les éducatrices et les parents, mais aussi entre les différents parents. Le simple fait de se croiser matin et soir

créé des occasions où les parents partagent des préoccupations, des encouragements, voire des conseils et références. Pour certains parents, il est d'un grand réconfort de constater que d'autres vivent des difficultés semblables avec leurs enfants. Les éducatrices peuvent jouer un rôle important en facilitant la mise en place de ces réseaux naturels d'entraide, par exemple, en créant des situations informelles (invitation à une collation en fin de journée avec les enfants) ou formelles (réunion en soirée) où les parents peuvent se rencontrer. Consciente de l'importance de ces réseaux naturels, elle peut avoir à l'esprit de mettre en contact les parents ou même les inviter à s'entraider.

Selon notre compréhension du réseau actuel des services de garde éducatifs à la petite enfance et des divers services offerts aux enfants et à leurs parents pendant cette période de leur vie (naissance à 5 ans), il apparaît que la connaissance et l'application de l'approche centrée sur la famille soient peu répandues. Il serait nécessaire, à notre avis, de débattre de ces principes et de leur applicabilité avec les professionnels de la petite enfance. De surcroît, l'analyse de certains écrits publics (articles de journaux) suggère que les parents semblent parfois peu pris en compte lorsqu'il est question de l'intervention auprès de leur enfant.

En effet, comme l'a déjà souligné Régis (voir le chapitre 11 de cet ouvrage), la société valorise les connaissances issues de la recherche et reconnaît moins la valeur des connaissances de nature expérientielle. Dans leurs relations avec les institutions, les parents, bien que possédant l'expertise du développement de leur enfant, ne sentent pas toujours de réelle volonté de prise en compte de leur point de vue. À titre d'exemple, dans le secteur de l'éducation de la petite enfance, un certain clientélisme s'est développé depuis l'accroissement du réseau des services de garde. Selon ce point de vue, les parents qui veulent une place en service de garde sont parfois perçus comme voulant se déresponsabiliser de leur rôle primordial auprès de leur enfant (Larose *et al.*, 2006). Pourtant, lors de la création de ce réseau des services de garde éducatifs à la petite enfance en 1997, la place des parents dans les structures organisationnelles (membres des CA) était considérée comme l'un des gages de qualité de ce réseau public. Cette façon de considérer les parents comme des membres à part entière de la communauté et les premiers responsables de leurs enfants, on la retrouve aussi dans l'un des principes du programme éducatif des services de garde (gouvernement du Québec, 1997, 2007), mais également parmi les fondements de l'approche mise de l'avant par les initiatives 1,2,3 GO! Il semble toutefois qu'on éprouve encore des difficultés à y parvenir. En outre, il est possible que le faible niveau d'intégration des services destinés aux jeunes familles

et à leurs enfants dans les divers réseaux qui les soutiennent (services de garde, services de la santé et des services sociaux, groupes communautaires, éducation préscolaire, etc.) soit en cause.

## **INTÉGRER LES SERVICES ÉDUCATIFS À LA PETITE ENFANCE POUR MIEUX RÉPONDRE AUX BESOINS DES ENFANTS**

Cette dernière section concerne cette collaboration entre les intervenants des divers réseaux de la petite enfance, à savoir la santé et les services sociaux, les services éducatifs de garde, les services communautaires, les services préscolaires du réseau de l'éducation et les familles. On y présente un bref sommaire des écrits de McCain, Mustard et Shanker (2007) et de l'OCDE (2007). Ils présentent les avantages et les conditions pour la mise en place d'une intégration réussie des services (voir services gouvernementaux) destinées à la petite enfance.

Dans un premier temps, pour McCain *et al.* (2007), la qualité de cette collaboration semble dépendante des personnes concernées et du niveau de confiance qu'elles développent. Ces auteurs constatent que certaines communautés sont parvenues à une collaboration plus efficace grâce à l'intégration de tous ces secteurs de service et au partage de leurs ressources, alors que d'autres ont de la difficulté à franchir les barrières qui séparent les diverses agences et secteurs ou systèmes (éducation, santé, services sociaux). Dans ces derniers cas, les communautés et surtout les parents rencontrent des difficultés lorsqu'elles tentent de composer avec les critères particuliers de programmes ou systèmes qui diffèrent grandement en termes d'objectifs et de moyens promulgués.

Pour pallier à ces difficultés, les auteurs du rapport *Petite enfance, grands défis II* (PEGD-II) (OCDE, 2007)<sup>4</sup> suggèrent de développer une approche systémique et intégrée des politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. En outre, ils mentionnent que certains pays tels que l'Australie, la Belgique, les États-Unis, la Finlande, la Norvège, le Royaume-Uni et la Suède auraient expérimenté depuis 2001 des cadres politiques coordonnés et décentralisés. Leurs analyses mettent en lumière les avantages de cette approche coordonnée et décentralisée des services à la petite enfance. En outre, une telle approche permettrait plus de cohérence dans l'orientation et l'action en matière de réglementation, de financement, de dotation de personnel, de programme d'enseignement et d'évaluation, de coûts et d'heures d'ouverture, par

---

4. Le texte qui suit emprunte en partie des écrits figurant dans le rapport de l'OCDE (2007).

opposition à une fragmentation de la politique et des services. Aussi, cette coordination permettrait des investissements plus efficaces au profit de la petite enfance et des services de meilleure qualité. Également, on constaterait un plus faible taux de ruptures dans les expériences vécues par les enfants au cours de la petite enfance, car le regroupement des responsabilités au sein d'un seul ministère ou agence permet d'atténuer les différences en matière d'accès et de qualité et d'établir plus aisément des liens entre les services, ainsi qu'entre les groupes d'âge et les structures qui leur sont destinés. Enfin, ce type de coordination permettrait une meilleure gestion publique des services et donc des services de qualité plus élevés et plus accessibles aux parents. Ces conclusions apparaissent cohérentes avec les écrits du domaine qui soutiennent la qualité des services de garde (voir à ce sujet Bigras et Japel, 2007; Bigras *et al.*, 2010).

Toutefois, certaines conditions apparaissent essentielles à la mise en place d'une intégration réussie des services destinés à la petite enfance. Cohen *et al.* (2004), dans une étude récente réalisée en Angleterre, en Écosse et en Suède, soulignent d'abord que les partenaires issus des différents réseaux de services doivent avoir déjà expérimenté ce type de travail collaboratif intersectoriel. Ils mentionnent aussi que les pouvoirs politiques doivent s'engager formellement et publiquement à concentrer leurs efforts sur la petite enfance sous la responsabilité d'un ministère ou d'une direction ministérielle attitrée. On doit aussi s'assurer de l'absence d'opposition d'autres groupes d'intérêt professionnels ou administratifs, voire éviter le dédoublement de services. Et, enfin, on doit s'assurer de renforcer les capacités administratives (gestionnaires compétents et financement approprié) et des connaissances spécialisées dans l'ensemble des systèmes (chez les intervenants des divers réseaux).

Ces constats nous incitent à réfléchir aux pratiques et à l'organisation des services destinés à la petite enfance au Québec. Ils permettent d'identifier certains obstacles et facteurs facilitateurs à l'implantation d'une telle réorganisation des services de la petite enfance au Québec. À notre avis, certains éléments prometteurs issus à la fois de la recherche, de l'expérience développée grâce aux initiatives 1,2,3 GO! et de l'évolution des pratiques sont en implantation. En voici quelques-uns.

En premier lieu, faisons état de la récente mobilisation autour des résultats de l'enquête sur la maturité scolaire réalisée à Montréal (Goulet et Lavoie, 2008). En effet, plusieurs intervenants de tous les réseaux de services de la petite enfance se sont réunis autour d'une même table afin de déterminer ensemble ce qui devrait être entrepris afin de mieux répondre aux besoins des enfants et des familles des communautés qui présentent des retards significatifs au plan de leur

maturité scolaire. Cette mobilisation qui se poursuit dans les communautés donne lieu à des réflexions concernant la nécessité du travail de collaboration interservices.

Également, mentionnons un certain engagement au plan politique. À ce sujet, le gouvernement actuel, par son investissement récent dans un fond de 400 millions pour les tout-petits financé en partie par le privé (250 millions provenant de la Fondation Lucie et André Chagnon), semble tendre vers cette approche. Également, on note à l'heure actuelle, autour des enjeux de la maturité scolaire, mais aussi de la qualité des services de garde éducatifs et de leur accès, une mobilisation des groupes d'intérêt professionnels, tels que les syndicats de personnel éducatif des services de garde à la petite enfance, mais aussi les principales associations de services de garde québécois. Ces derniers sont maintenant conscients de la nécessité de ce travail de collaboration intersectoriel et manifestent une volonté claire de travailler en concertation avec les autres réseaux de services à la petite enfance afin de mieux répondre aux besoins des enfants et de leurs familles. Toutefois, on devra y consacrer une somme d'énergie importante et tous les niveaux décisionnels devront s'impliquer et y attribuer des ressources afin de mettre au point des stratégies pérennes et efficaces de collaboration et de décentralisation.

Enfin, il nous semble que la question du développement d'une expertise renforcée en recherche en petite enfance dans les universités, les syndicats et les associations soit aussi sur la bonne voie. En effet, un nombre important d'études portant sur la petite enfance ont vu le jour au cours des dernières décennies. Elles ont cependant souvent été initiées par l'un ou l'autre des acteurs, soit par les chercheurs universitaires ou du réseau de la santé publique, soit par les praticiens du réseau des services de garde éducatifs (sgé). Il nous apparaît que la prochaine étape devrait regrouper tous ces acteurs afin d'identifier les enjeux de la recherche pour les prochaines années afin d'informer plus globalement les décideurs concernant les besoins dans le domaine de la petite enfance et des services qui y sont associés.

Pour conclure, ce chapitre a été l'occasion de documenter et de susciter une réflexion sur des recherches et modèles en lien ou ayant vu le jour pendant la mise en œuvre de l'expérience 1,2,3 GO! et dont l'objectif est de soutenir les familles afin qu'elles puissent mieux répondre aux besoins de leurs enfants.

Par le biais de certaines recherches réalisées au Québec, nous avons constaté que même si les services de garde de qualité ont apparemment des effets positifs sur les parents et leurs enfants, ils sont malheureusement plus ou moins accessibles aux familles qui en auraient

le plus besoin. Nous avons aussi noté qu'une certaine dichotomie existe entre les modèles éducatifs les plus efficaces en services de garde pour favoriser le développement et la réussite scolaire des enfants, et que les parents ne semblent pas avoir été suffisamment impliqués dans la discussion quant aux choix à faire en ce domaine. Pour pallier ce problème, nous avons présenté une approche centrée sur la famille qui apparaît prometteuse pour le personnel éducatif des services de garde et avons évoqué certaines conditions à mettre en place pour une collaboration accrue entre les services destinés aux jeunes familles et à leurs enfants. Plusieurs questions demeurent, mais nous souhaitons que ces réflexions puissent servir à alimenter les échanges, les actions et les décisions à venir dans le meilleur intérêt des jeunes enfants et de tous les adultes (parents, intervenants, enseignants, chercheurs, politiciens, etc.) qui travaillent encore aujourd'hui dans l'esprit du projet 1,2,3GO!, soit de mettre en place des environnements sains, sécuritaires, stimulants, bien organisés et solidaires en vue de promouvoir le développement et le bien-être des tout-petits

## RÉFÉRENCES

- BAKER, M., J. GRUBER et M. MILLIGAN (2005). « Universal childcare, maternal labor supply, and family well-being », document de travail du NBER Working n° 11832, <[www.econ.ubc.ca/kevinmil/research/childcare.htm](http://www.econ.ubc.ca/kevinmil/research/childcare.htm)>.
- BIGRAS, N., C. BOUCHARD, G. CANTIN, L. BRUNSON, S. COUTU, L. LEMAY, M. TREMBLAY, C. JAPÉL et A. CHARRON (2010). « A comparative study of structural and process quality in center-based and family-based childcare », *Child & Youth Care Forum*, vol. 39, n° 3, p. 129-150.
- BIGRAS, N., D. BLANCHARD, C. BOUCHARD, L. LEMAY, M. TREMBLAY, G. CANTIN, L. BRUNSON, et M.-C. GUAY (2009). « Stress parental, soutien social, comportements de l'enfant et fréquentation des services de garde », *Revue Enfance, Famille et Générations*, n° 10, printemps.
- BIGRAS, N., A. POMERLEAU, G. MALCUIT et D. BLANCHARD (2008). « Le développement des enfants vivant dans des conditions de risques psychosociaux : les services de garde peuvent-ils faire une différence? », *Revue de psychoéducation*, vol. 37, n° 1, p. 1-26.
- BODROVA, E. (2008). « Make-believe play versus academic skills : A vygotskian approach to today's dilemma of early childhood education », *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 16, n° 3, p. 357-369.
- BOUCHARD, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants*, Québec, Ministère de la Santé et des Services sociaux, Éditeur officiel du Québec.
- BOWMAN, B.T., M.S. DONOVAN et M.S. BURNS (dir.) (2001). *Eager to Learn: Educating our Pre-schoolers - Committee on Early Childhood Pedagogy*, National Research Council Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, National Academy Press.

- BRONFENBRENNER, U. (1977). «Toward an experimental ecology of human development», *American Psychologist*, vol. 32, p. 512-531.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.
- CANTIN, G. (2008). «Un cadre de référence pour les relations parents-éducatrices en services de garde éducatifs. L'approche centrée sur la famille», dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec. Recherches, réflexions et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- CAPIZZANO, J. et G. ADAMS (2003). «Children in low-income families are less likely to be in center-based child care», *Snapshots of America's Families*, vol. 16.
- CAUSSIGNAC, É. (2000). *La nature des liens entre les déterminants du conflit emploi-famille, son ampleur et ses impacts*, Mémoire de maîtrise inédit, École des Hautes Études commerciales, Montréal.
- CLEVELAND, G. (2008). «Bénéfices et coûts des centres de la petite enfance du Québec», dans N. Bigras et G. Cantin (dir.), *Les services de garde éducatifs à la petite enfance au Québec. Recherches, réflexions et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec, coll. «Éducation à la petite enfance», p. 27-40.
- EARLY, D. et M.R. BURCHINAL (2001). «Early childhood care: Relations with family characteristics and preferred care characteristics», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 16, p. 475-497.
- EPSTEIN, J.L., L. COATES, K.C. SALINAS, M.G. SANDERS et B.S. SIMON (1997). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Thousand Oaks, Corwin Press.
- EPPE (2003). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project. A Longitudinal Study*, <<http://k1.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/index.htm>>.
- GALINSKY, E. (1990). «Why are some parent/teacher partnership clouded with difficulties?», *Young Children*, vol. 45, n° 5, p. 38-39.
- GALINSKY, E., S. STACY et J.T. BOND (2001). *Feeling Overworked: When Work Becomes Too Much - Executive Summary*, New York, Families and Work Institute, <<http://familiesandwork.org/site/research/summary/feelingoverworkedsumm.pdf>>, consulté le 7 décembre 2007.
- GOULET, N. et I. LAVOIE (2008). *Enquête sur la maturité scolaire des enfants montréalais. Rapport régional-2008*, Montréal, Direction de santé publique, Agence de la santé et des services sociaux de Montréal.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2005). *Un portrait statistique des familles au Québec*, Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine, <<http://www.mfacf.gouv.qc.ca>>, consulté le 30 janvier 2007.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Accueillir la petite enfance. Le programme éducatif des centres de la petite enfance*, Québec, Publications du Québec.
- JAPPEL, C., R.E. TREMBLAY et S. CÔTÉ (2005a). «La qualité, ça compte! Résultats de l'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec concernant la qualité des services de garde», *Choix IRPP*, vol. 11, n° 4.
- KEYSER, J. (2006). *From Parents to Partners: Building a Family-centered Early Childhood Program*, St. Paul, Red Leaf

- KLEBANOV, P.K., J. BROOKS-GUNN, C. MCCARTON et M.C. MCCORMICK (1998). «The contribution of neighborhood and family income to developmental test scores over the first three years of life», *Child Development*, vol. 69, p. 1420-1436.
- LACHARITÉ, C. et A. QUÉNIART (dir.) (2005). «Paternité: bilan et perspective», dans C. Lacharité et A. Quéniart, *Enfance, Famille, Générations*, vol. 3, <<http://www.erudit.org/revue/efg/2005/v/n3/012540ar.html>> (Statistique Canada, 2005).
- LAROSE, F., B. TERRISSE, J. BÉDARD et Y. COUTURIER (2006). «Les attentes des parents d'enfants d'âge préscolaire au regard des attitudes et des conduites éducatives des intervenants socio-éducatifs», *Enfances, Familles, Générations*, <<http://www.erudit.org/revue/efg/>>.
- LI-CHING, L., C.T. HALPERN, I. HERTZ-PICCIOTTO, S.L. MARTIN et C.M. SUCHUNDRAN (2006). «Child care and social support modify the association between maternal depressive symptoms and early childhood behaviour problems: A US national study», *Journal of Epidemiology et Community Health*, vol. 60, n° 4, p. 305-310.
- LEFEBVRE, P. (2004). «Québec's innovative early childhood education et care policy and its weaknesses», *Options Politiques*, vol. 25, n° 3, p. 52-57.
- LEFEBVRE, P. et P. MERRIGAN (2002). «The effect of childcare et early education arrangements on developmental outcomes of young children», *Analyse des politiques*, vol. 28, n° 2, p. 159-186.
- LEFEBVRE, P. et P. MERRIGAN (2003a). «Investir tôt et bien plutôt que mal et tard: la politique familiale au Québec et au Canada», *Options politiques*.
- LEFEBVRE, P. et P. MERRIGAN (2003b). «Assessing family policy in Canada, a new deal for families and children», *Choix*, vol. 9, n° 5, juin, Institut de recherche en politique publiques, <<http://irpp.org>>.
- LESEMAN, P. (2002). *Early Childhood Education and Care for Children from Low-income or Minority Backgrounds*, Paris, OCDE.
- LOPEZ, E.M. et S. DORROS (1999). *Family-centered Child Care*, Cambridge, Harvard Family Research Project.
- MARTIN-KORPI, B. (2005). «The foundation for lifelong learning», in *Children in Europe*, vol. 9.
- MCCAIN, M.N., J.F. MUSTARD et S. SHANKER (2007). *Early Years Study: Putting Science into Action*, Toronto, Council for Early Child Development, <<http://www.councilcd.ca/cecd/home.nsf/pages/about.html>>.
- MONTES, G., A.D. HIGHTOWER, L. BRUGGER et E. MOUSTAFA (2005). «Quality child care and socio-emotional risk factors: No evidence of diminishing returns for urban children», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 20, p. 361-372.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1997). «Familial factors associated with the characteristics of nonmaternal care for infants», *Journal of Marriage and the Family*, vol. 59, p. 389-408.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (1998). «Relations between family predictors and child outcomes: Are they weaker for children in child care?», *Developmental Psychology*, vol. 34, p. 1119-1128.
- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK et G.J. DUNCAN (2003). «Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development», *Child Development*, vol. 74, n° 5, p. 1454-1475.

- NICHD EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2005a). «Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade», *Child Development*, vol. 76, n° 4, p. 795-810.
- OCDE (2004). *Note par pays pour la France*, <[http://www.oecd.org/document/3/0,2340,en\\_2649\\_201185\\_27000067\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/3/0,2340,en_2649_201185_27000067_1_1_1_1,00.html)>.
- OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis II: éducation et structures d'accueil*, Paris, OCDE.
- PAPERO, A.L. (2005). «Is early, high-quality daycare an asset for the children of low income, depressed mothers?», *Developmental Review*, vol. 25, p. 181-211.
- PAQUET, R. et E. NAJEM (2005). «L'évolution récente des pratiques de conciliation travail-famille dans les entreprises canadiennes», *Actes du Congrès relations de travail et organisations*, Université de Montpellier.
- PARISH, S.L., J.M. CLOUD, J. HUH et A.N. HENNING (2005). «Child care, disability, and family structure: Use and quality in a population-based sample of low-income preschool children», *Children and Youth Services Review*, vol. 27, p. 905-919.
- PEYTON, V., A. JACOBS, M. O'BRIEN et C. ROY (2001). «Reasons for choosing child care: associations with family factors, quality, and satisfaction», *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 16, p. 191-208.
- POWELL, D.R. (1980). «Toward a sociological perspective of relations between parents and child care programs», *Advances in Early Education and day care*, vol. 1, p. 203-226.
- PRONOVOST, G. (2007). *Le temps dans tous ses états: temps de travail, temps de loisir et temps pour la famille à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle*, <<http://www.irpp.org/fr/fasttrak/index.htm>>, consulté le 30 janvier 2007.
- PUNGELLO, E.P. et B. KURTZ-COSTES (1999). «Why and how working women choose child care: A review with a focus on infancy», *Developmental Review*, vol. 19, n° 1, p. 31-96.
- ROCHETTE, M. et J. DESLAURIERS (2003). «L'horaire de travail des parents, typique ou atypique, et les modalités de garde des enfants», *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2002)*, vol. 2, n° 10, Institut de la statistique du Québec, Gouvernement du Québec.
- SHPANCER, N. (1998). «Caregiver-parent relationships in daycare: a review and re-examination of the data and their implications», *Early Education and Development*, vol. 9, n° 3, p. 239-259.
- SHPANCER, N. (1999). «Caregiver-parent relations in daycare: Testing the buffer hypothesis», *Early Child Development and Care*, vol. 156, p. 1-14.
- SINKO, P. (2006). *Pre-school in Finland*, présentation PowerPoint, Morelia.
- SIRAJ-BLATCHFORD, I., K. SYLVA, B. TAGGART, P. SAMMONS et E. MELHUIH (2003). «The EPPE Case Studies», Technical Paper 10, Londres, University of London/ Department for Education and Employment.
- THORPE, K., C. TAYLER, R. BRIDGSTOCK, S. GRIESHABER, P. SKOIEIN, S. DANBY et A. PETRIWSKYJ (2004). «Preparing for School», Report of the Queensland Preparing for School Trials 2003/4, Australie, Queensland Government, Department of Education and the Arts.

- TREMBLAY, D.-G. (2002a). «Articulation emploi-famille et temps de travail; comment concilier famille et travail dans les secteurs à horaires variables?», dans D.-G. Tremblay et L.-F. Dagenais, *Segmentations, ruptures et mutations du marché du travail*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- TREMBLAY, D.-G. (2002b). «Balancing work and family with telework? Organizational issues and challenges for women and managers», *Women in Management*, vol. 17, n<sup>os</sup> 3/4, p. 157-170.
- TREMBLAY, D.-G. (2003). «Articulation emploi-famille: comment les pères voient-ils les choses?», *Politiques sociales*, Bruxelles et Madrid, vol. 63, n<sup>os</sup> 3-4, automne, p. 70-86.
- TREMBLAY, D.-G. (2004). *Conciliation emploi-famille et temps sociaux*, Québec et Toulouse, Presses de l'Université du Québec et Octares.
- TREMBLAY, D.-G. et M. DE SÈVE (2002). *Articulation emploi-famille et temps de travail; résultats de l'analyse qualitative dans les secteurs de la santé et de l'éducation*, Rapport de recherche.
- TREMBLAY, D.-G., E. NAJEM et R. PAQUET (2006). «Articulation emploi-famille et temps de travail: de quelles mesures disposent les travailleurs canadiens et à quoi aspirent-ils?», *Revue Enfance-Famille-Génération*, <<http://www.erudit.org/revue/efg/2006/v/n4/012893ar.html>>, consulté le 30 janvier 2007.
- TOROYAN, T., A. OAKLEY, G. LAING, I. ROBERTS, M. MUGFORD et J. TURNER (2004). «The impact of day care on socially disadvantaged families: An example of the use of process evaluation within a randomized controlled trial», *Child: Care, Health & Development*, vol. 30, n<sup>o</sup> 6, p. 691-698.
- VANDELL, D.L. (2004). «Early child care: The known and the unknown», *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 50, p. 387-414.
- WHITEBOOK, M., D. PHILLIPS, D. BELLM, N. CROWELL, M. ALMARAZ et J. YONG JO (2004). *Two Years in Early Care and Education: A Community Portrait of Workforce and Stability*, Berkeley, Center for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkeley.



CHAPITRE

# 13

## **La voie du leadership rassembleur pour soutenir la mobilisation**

**Pierre Prévost**

*Conseiller à la mobilisation  
Avenir d'enfants*

Le développement des communautés s'opère par le développement des personnes qui y évoluent. Le pouvoir d'agir de chacun et le plein exercice de ses compétences a un effet direct sur la capacité du groupe et par le fait même de la collectivité. Un tel précepte semble parfois évident, mais il représente un défi constant. Pour s'actualiser, il doit s'appuyer sur des personnes clés qui croient à la capacité et au potentiel de chacun et qui misent sur une action concertée pour provoquer des changements durables.

En s'appuyant sur quelques concepts liés au leadership, ce court chapitre vise d'abord à en souligner l'impact sur l'efficacité des initiatives de mobilisation locales. Il propose aussi d'illustrer sa capacité d'influence sur le développement des communautés et des personnes qui la composent en misant sur l'activation des capacités et des forces en place, notamment par la création d'un espace de dialogue inclusif.

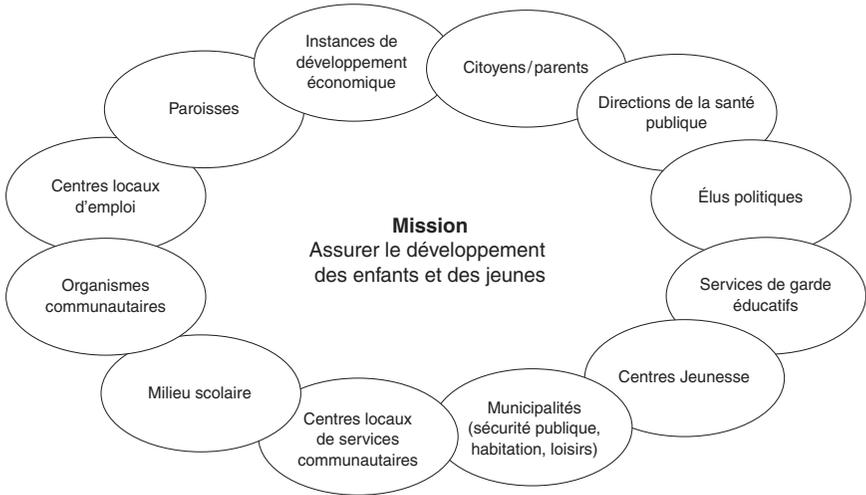
## LA DIVERSITÉ COMME TOILE DE FOND

Pour faire face aux défis des communautés, le réflexe est souvent d'en isoler les causes et de mettre sur pied divers programmes pour s'y attaquer. Ces programmes ou projets sont souvent générateurs de nouvelles structures de concertation. Cette diversité de défis, de programmes, d'acteurs et de lieux pour les traiter génère dès lors un environnement complexe où interagissent tous ces éléments. En outre, l'effet de cette complexité vient parfois s'ajouter à la diversité des défis présents. À titre d'exemple, comme le démontre le premier chapitre de ce livre, la question du développement des enfants est passée de la sphère privée à la sphère sociale et politique et ce, en quelques décennies seulement. Ce changement a amené dès lors l'engagement de divers acteurs et provoqué un ajustement constant de leurs rapports.

Pour comprendre l'évolution de ces systèmes et les acteurs qui l'influencent, le modèle écologique est devenu une référence (Bronfenbrenner, 1979), d'abord parce qu'il illustre bien cette complexité et qu'il favorise une approche systémique en mettant à contribution l'ensemble des facteurs ou forces qui influencent le développement des enfants. À l'instar de ce modèle écologique, rappelons que l'intention première d'une initiative communautaire intégrée du type 1,2,3 GO! consiste à rassembler tous les acteurs de la communauté dans le but d'agir collectivement pour le bien-être des enfants.

Pour illustrer cette diversité, cette figure fait office de référent dans les documents de formation et les guides diffusés par le Centre 1,2,3 GO! et utilisés par les Initiatives **locales**.

Figure 13.1  
**Diversité possible des partenaires au sein  
 d'une Initiative 1,2,3 GO!**



Cette volonté de composer avec la diversité et la complexité par une approche systémique est devenue une façon de faire promue et reconnue par de nombreux intervenants, scientifiques et promoteurs.

On constate en effet que le bien-être et la santé de la population doivent maintenant passer par le développement et la prise en charge des collectivités, notamment par les approches inclusives ou multi-sectorielles (Norris et Pitman, 2000, cité par Risler et Bouchard, 2004, p. 1).

Or, il semble bien que cette stratégie, jugée incontournable pour plusieurs bailleurs de fonds, soit en voie de devenir la norme. Cette tendance entraîne la multiplicité des espaces intersectoriels, à laquelle s'ajoute une dimension non négligeable, celle des rapports de pouvoir entre les partenaires. La thèse de Mireille Desrochers, présentée précédemment dans cet ouvrage, illustre parfaitement ces enjeux, souvent camouflés par le désir d'harmonie et la nécessité de « jouer le jeu » de la concertation. Risler et Bouchard (2004, p.5) rappellent que « la diversité des membres qui composent les consortiums est souvent évoquée comme un atout. Elle représente néanmoins un défi de taille puisque

cette diversité peut générer des conflits ou mésententes au sujet des tâches, du partage de pouvoir et des valeurs associées à des visions divergentes».

Dans le cadre d'un séminaire portant sur le partenariat, organisé le 7 mai 2008 par le Centre 1,2,3 GO!, Mireille Desrochers a présenté les principaux facteurs pouvant nuire à la collaboration dans les diverses initiatives de mobilisation locales, tels que répertoriés par Huxham et Vangen (2000).

#### **Facteurs favorisant l'inertie de la collaboration**

1. Difficultés de négociation causées par la diversité des buts des organisations et des individus impliqués.
2. Difficultés de communication causées par des différences de langage professionnel et de culture organisationnelle.
3. Difficultés dans le développement de modes d'opération communs, parce que les organisations ont leur manière interne de fonctionner.
4. Difficultés dans la gestion du pouvoir (perception d'un déséquilibre) entre les partenaires et problèmes associés à l'établissement de relations de confiance.
5. Difficultés de gérer les responsabilités et l'imputabilité face à d'autres partenaires tout en laissant assez d'autonomie.
6. Difficultés de logistique commune dues aux lieux physiques d'appartenance.

Devant de tels défis, est-il possible de croire en la bonne volonté de tous pour se centrer sur une cause, si noble soit-elle, alors que de nombreux facteurs peuvent contraindre le dialogue et un partenariat effectif?

Sans nier les enjeux de pouvoir bien réels, quels ingrédients peuvent venir alors insuffler un dynamisme et un sentiment de «faire mieux ensemble»?

L'exercice d'un leadership rassembleur nous apparaît comme une voie prometteuse pour éviter les écueils reliés aux enjeux de pouvoir que l'on peut observer couramment au sein des mobilisations locales.

La notion de leadership est largement documentée. C'est pourquoi il est difficile, voire impossible, de citer une unique référence en la matière. Ce tableau de Risler et Bouchardeau (extrait et traduit du *Community Tool Box* – <ctb.ku.edu>) cerne cependant les traits et comportements souhaitables du leader. Ils illustrent bien la complexité de la tâche et le rôle central qu'il occupe dans des lieux de concertation.

### Traits et comportements souhaitables du leader

- |  |
|--|
| • Favoriser l'implication et l' <i>empowerment</i> des membres                   |
| • Créer des ponts entre les différentes perspectives des membres                 |
| • Inspirer et motiver les membres  |
| • Favoriser le respect des différences, la confiance mutuelle et la cohésion     |
| • Rendre explicite la vision et la mission du consortium de partenaires          |
| • Partager le pouvoir et les tâches afin de créer un environnement démocratique  |
| • Promouvoir l'émergence d'autres leaders au sein du groupe                      |
| • Faciliter la résolution de conflits  |
| • Créer un environnement de travail axé sur la tâche et l'atteinte des objectifs |

## LE LEADERSHIP

Rappelons d'entrée de jeu que le leadership est un des facteurs clés reconnus tant par les acteurs impliqués dans les initiatives de mobilisation communautaires intégrées que par les nombreux auteurs qui ont étudié ces mouvements.

Un leadership efficace favorise des interactions productives entre les partenaires en faisant le pont parmi diverses cultures, en partageant le pouvoir, en facilitant un dialogue ouvert, en exposant et en mettant en doute les présuppositions qui limitent la réflexion et l'action (Bilodeau et Allard, 2007, p. 225).

Soulignons toutefois que la notion même de leadership évoque celle du pouvoir et possède, du même coup, trop souvent une connotation négative. Pourtant un ou une véritable leader a comme principal mandat de faire émerger une vision partagée et d'amener chacun à contribuer à la réalisation de cette vision, d'autant plus que la notion de leadership est étroitement liée à celle de *followership*. Dans cette perspective, le leadership ne saurait être accordé par soi-même à soi-même. L'on accorde plutôt du leadership à quelqu'un qui inspire confiance, qui met les autres en valeur et qui sait rallier les forces en demeurant inspirant et crédible. Pas étonnant que le leadership ne puisse s'enseigner: il s'incarne plutôt à travers des gestes concrets et des attitudes fondées sur l'écoute, l'intégrité et l'authenticité.

## L'art du leadership selon Peter Senge, auteur de *La 5<sup>e</sup> discipline*

[1] Il faut savoir prendre le temps nécessaire pour qu'une vision d'entreprise soit réellement partagée.

En fait, elle apparaît peu à peu comme le fruit des interactions entre les individus.

Et, elle ne devient réellement partagée que si les gens ont la possibilité d'exprimer librement leurs rêves mais aussi d'être attentifs à ceux des autres.

Si ces conditions sont respectées, de nouveaux « possibles » apparaissent.

Tout l'art du leadership consiste à susciter la transformation spontanée de visions personnelles en visions partagées.

## COUP D'ŒIL SUR UNE ÉTUDE

Ce style de leadership a notamment été identifié comme important par les partenaires consultés par Risler et Bouchard (2004) dans le cadre de l'étude portant sur le fonctionnement de six consortiums locaux 1,2,3 GO! de la région du Grand Montréal. Ils avaient abordé plus spécifiquement le rôle du leadership en lien avec le fonctionnement interne de ces regroupements de partenaires et les impacts de l'action des leaders sur leur communauté, tels que perçus par les membres.

## Trois styles de leadership avaient été cernés pour camper l'étude

1. **Central et unique** : Leadership autocratique représenté par un seul leader central qui insiste pour faire le travail seul. Délègue peu les dossiers et les tâches, consulte peu ses membres et informe rarement de l'évolution des dossiers en cours.

*Effets* : Provoque l'hostilité et l'agressivité entre les membres, diminue la satisfaction et la créativité de ceux-ci par rapport aux tâches à effectuer.

2. **Central et partagé** : Leadership au style participatif. Attitude de collaboration. Implique les autres membres et partage le pouvoir dans les prises de décisions et les discussions. Favorise la délégation et l'*empowerment* des membres en favorisant les rôles de leaders chez ses partenaires tout en gardant l'accent sur la mission.

*Effets* : Des groupes plus cohésifs, actifs et créatifs, plus efficaces dans la création du plan d'action. Satisfaction accrue des membres.

3. **Partagé**: Leadership diversifié (assumé par plus de deux individus) sans la présence de leaders formels ou d'un leader fort et central qui peut paraître menaçant à certains égards.

*Effets*: Une étude auprès de groupes communautaires d'entraide associe ce style à un meilleur environnement de travail et à la pérennité de ces regroupements (Wituk, Sheperd, Warren et Meissen, 2002; cités par Risler et Bouchard, 2004, p. 8).

L'étude de Risler et Bouchard tendait à démontrer que le style de leadership est intimement associé aux impacts communautaires perçus par les membres aux plans du réseautage, de la programmation et de son impact. Parmi ces trois styles, le style central et partagé conduirait à une efficacité de fonctionnement interne plus grande et à de meilleurs résultats dans la communauté que les deux autres styles de leadership.

Ainsi, devant la complexité des partenariats et la multiplicité des intérêts des partenaires, cette étude nous rappelle la nécessité de développer une vision partagée qui dépasse ces intérêts et amène toutes les forces à travailler pour une cause commune. Cette avenue doit être soutenue par l'exercice d'un leadership rassembleur, crédible et inspirant.

## **UN LEADERSHIP QUI MISE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES PERSONNES ET DES COMMUNAUTÉS**

En complémentarité avec l'établissement d'une vision partagée, un leadership qui vise à créer une culture de développement et d'apprentissage peut soutenir le développement des communautés. En effet, la capacité de développement est grandement influencée par l'intérêt d'apprendre ensemble à travers l'action en misant tant sur le développement des personnes que sur celui du groupe. Se placer en posture d'apprenant permet de porter un regard sur le système dans lequel on évolue et d'y injecter les connaissances et les apprentissages que nous tirons de nos succès et de nos échecs.

Cette façon de voir le développement de nos communautés par l'émergence d'une culture d'apprentissage stimule le désir de voir progresser l'ensemble des éléments du système complexe dans lequel sont impliqués les partenaires et transcende l'équation conventionnelle basée sur la mise en place de services suite à la lecture des besoins. Cette culture de développement est encouragée par des leaders qui se

positionnent eux-mêmes en apprenants, capables de nommer leurs doutes et questionnements, et qui font ainsi place à des réflexions profondes sur des enjeux nécessitant de faire appel à une intelligence collective et au déploiement des compétences de tous les acteurs impliqués.

## **UN LEADERSHIP QUI MET L'EMPHASE SUR « CE QUI FONCTIONNE ET QUI FAIT QUE L'ON TRAVAILLE BIEN ENSEMBLE »**

Dans cette logique de développement et d'apprentissage, le leader rassembleur doit promouvoir une approche dite « appréciative », c'est-à-dire centrée sur les forces et le potentiel des personnes et de la communauté. « Comme les plantes se tournent vers le soleil, les êtres humains sont attirés par les notions positives. Nos questions nous guident vers la découverte du potentiel et des possibilités quand nous utilisons des mots qui reflètent une orientation positive: le potentiel, l'espoir, les possibilités, la création, le réseautage, l'imagination, l'engagement. Ces mots actualisent la croyance qu'un changement positif peut se concrétiser et ils dynamisent notre engagement à créer ce que nous souhaitons pour notre communauté » (extrait du guide *La voix des parents*).

Dans une telle perspective, le rôle essentiel d'un leader rassembleur est de renverser notre logique de résolution de problèmes qui s'attarde sur les embûches en faisant plutôt appel à la créativité et à la capacité d'agir des membres de la communauté. Trop souvent lorsqu'il est question de développement des communautés, la tendance est à la déqualification systématique et à la logique de mise sur pied de services pour suppléer aux manques présumés des parents ou des citoyens. Pourtant, si l'on souhaite rassembler ces derniers et partager le pouvoir avec eux, il faut renverser cette tendance en insistant sur les atouts présents dans leur communauté et en permettant l'émergence de leurs compétences et de leur pouvoir d'agir.

Un exercice basé sur l'approche appréciative a été utilisé avec succès lors d'une rencontre de partenaires de l'Initiative 1,2,3 GO! d'Ahuntsic. Les personnes présentes furent invitées à raconter une expérience collective dynamisante. Cet exercice a permis de partager les valeurs des partenaires et leur désir de travailler ensemble; il a mené à l'adoption d'une déclaration d'engagement à laquelle tous ont contribué et qui reflète leur adhésion commune au projet de partenariat local.

## UN LEADERSHIP QUI OPTÉ POUR UN DIALOGUE INCLUSIF

Cette capacité à faire émerger les forces présentes dans la communauté est étroitement liée à l'un des grands défis de l'exercice d'un leadership rassembleur, soit de permettre l'expression de chacun afin de faire évoluer les idées et les actions. Malheureusement, trop d'échanges lors de rencontres et réunions se traduisent par la superposition de points de vue ou d'opinions, chacun préparant sa réplique pendant que l'autre parle. Le véritable dialogue (*dia*: à travers / *logue*: pensée) repose sur la construction d'une pensée collective et nécessite une écoute et une volonté de mieux comprendre d'où vient la logique de l'autre avant d'émettre la sienne. Cette piste, portée par l'intelligence collective, demande à être soutenue par des personnes qui croient que ce changement de rapport est fondamental pour aller au-delà de la simple juxtaposition d'opinions.

En effet, un leader rassembleur invite les partenaires à un dialogue susceptible de déjouer les inégalités en faisant place à la reconnaissance de chacun, ce qui ouvre la voie à des actions réalisées dans le plaisir, la complicité et l'apprentissage. De plus, ce dialogue, en incluant la voix des parents et des citoyens, permettra aux partenariats de se recentrer sur leur mission et sur l'accomplissement d'une vision partagée. Bilodeau et Allard (2007, p. 226) parlent ainsi des acteurs sociaux impliqués dans des partenariats multisectoriels: « Pour opérer efficacement, un rapport égal entre les acteurs doit être établi sans égard à leur position sociale et les acteurs des communautés doivent être impliqués à toutes les phases de l'élaboration du problème et de la solution. » Cet énoncé s'applique à l'ensemble des acteurs sociaux, y compris aux parents ou citoyens invités à collaborer, mais trop souvent sur une base non égalitaire.

La méthode du *World Café* utilisée dans le cadre des séminaires offerts par le Centre 1,2,3 GO! en 2007-2008 a permis de tester cette idée. Ces rencontres, réunissant chercheurs, intervenants et parents, misaient entre autres sur le rapprochement de la recherche et de la pratique à travers un espace de dialogue inclusif. Cette formule fut grandement appréciée, plaçant les différents protagonistes sur un pied d'égalité.

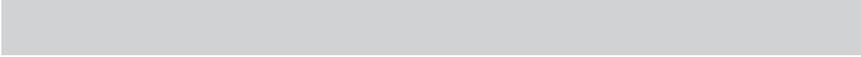
Le premier séminaire portant sur la place des parents a justement souligné à grands traits l'importance d'entendre leur voix lorsqu'il est question de leur situation ou de celle de leurs enfants. Parlant de l'importance de cette reconnaissance, une participante a précisé à point nommé que « reconnaître la valeur de son implication dans le quartier, c'est avoir l'impression de contribuer plutôt que d'être seulement bénéficiaire de services ».

## POUR CONCLURE...

En définitive, ce chapitre propose de soutenir l'exercice d'un leadership rassembleur pour faire face à la diversité et la complexité des rapports entre les enjeux sociaux, les programmes, les personnes et les lieux de concertation. Ce type de leadership, basé sur l'authenticité et la crédibilité, peut non seulement permettre de transcender les rapports de force existants, mais aussi amener les partenaires impliqués vers une collaboration basée sur une vision partagée. Pour ce faire, il doit miser sur une culture du développement et de l'apprentissage qui insiste sur l'appréciation des forces en place et qui utilise le dialogue comme outil de développement. Ces voies de changement se veulent prometteuses pour aller plus loin, innover et sortir des sentiers maintes fois explorés. Utiliser ces avenues comporte cependant des exigences telles que la souplesse, l'engagement et une réelle adhésion à l'idée que le développement des communautés ne peut se faire que par le développement des personnes qui la composent et que les ingrédients que sont l'apprentissage, l'appréciation des forces en place et le dialogue forment le terrain de ce développement.

## RÉFÉRENCES

- ALLARD, D. et A. BILODEAU (2007). « Des indicateurs de l'état des lieux aux indicateurs des processus du développement social », dans G. Sénécal (dir.), *Les indicateurs socioterritoriaux et les métropoles*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 221-234.
- BILODEAU A. et D. ALLARD (2007). « Indicateurs de l'état des lieux et indicateurs des processus du développement social », dans G. Sénécal G. (dir.), *La qualité des territoires: innovation critique dans la construction des outils de mesure*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Cambridge, Harvard University Press.
- BRUNSON, L. et G. BOILEAU (2008). *Guide: La voix des parents*, document inédit.
- HUXHAM, C. et S. VANGEN (2000). « Ambiguity, complexity and dynamics in the membership of collaboration », *Human Relations*, vol. 53, n° 6, p. 771-806.
- RISLER, J.-A. et C. BOUCHARD (2004). *L'efficacité des consortiums locaux: le défi du leadership*, Montréal, GRAVE-ARDEC.
- SENGE, P. et A. GAUTHIER (1991). *La Cinquième discipline*, Paris, First.



## Postface

# La longue et ardente marche des tout-petits... pas

*Un Québec fou de ses enfants, 1991, p. 151:*

Nous souhaitons qu'une des premières actions du Ministre de la santé et des services sociaux et de ses collègues soit de mettre à la disposition des régions un budget d'aide aux actions concertées (envers les tout-petits) dès la première année suivant ce rapport.

Et en p. 159:

Le Groupe de travail pour les jeunes propose au Ministre de la santé et des services sociaux de promouvoir la création *d'une Caisse québécoise d'aide l'enfance et de la jeunesse* exclusivement consacrée à la prévention.

On y définissait même les paramètres budgétaires: 30M\$ par année sur une période de 10 ans.

2009: création du Fonds pour le développement des jeunes enfants. Budget: 40M\$ par année sur 10 ans. L'État (assiégé et coopté par des leaders informés) a la mémoire longue, et la communauté, une ardente patience! Avenir d'enfants, doté d'un budget assuré pour une décennie, soutient désormais les communautés locales et régionales engagées dans le développement et l'évaluation de projets préventifs novateurs visant à favoriser le développement des tout-petits plus vulnérables.

Et durant ces 20 ans d'incubation, question notamment de se montrer plus convaincant envers le Conseil du Trésor, il y eut le déploiement d'une expérience-pilote rassemblant des partenaires, le plus souvent qu'autrement complices passionnés du développement des tout-petits: 1,2,3 GO!

L'ouvrage que vous venez de lire témoigne de l'aventure exigeante et exaltante de ces partenaires. C'est un travail de mémoire nécessaire et remarquable.

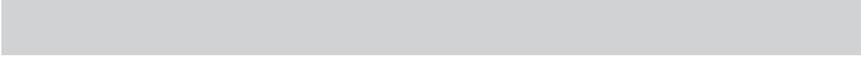
Nécessaire parce qu'autrement les traces de cette démarche n'auraient été accessibles qu'à celles et ceux qui y ont laissé leurs propres empreintes. Et ces repères riches d'enseignements auraient doucement mais irrémédiablement été brouillés puis effacés sans que l'on puisse un jour en tirer les enseignements de l'expérience.

Remarquable parce qu'il exprime clairement et sans détours les doutes, les interrogations, les choix douloureux ou hardis, les tensions qu'une démarche innovatrice et, par définition, audacieuse ne manque pas de provoquer. Et parmi celles-ci, la place et le rôle de parents souvent en manque de ressources dans l'aménagement d'un environnement communautaire consacré au bien-être et au développement de leurs tout-petits. Après 20 ans, ce défi se pose toujours à celles et ceux qui s'ingénient à améliorer les milieux de vie des enfants vulnérables. Comme se pose aussi le challenge d'une cohabitation harmonieuse et fructueuse de la connaissance des chercheurs et du savoir des intervenants communautaires.

1,2,3 GO! aura été un terrain de recherche et de vie parfois difficile, complexe, hautement pédagogique et profondément humain. Nous y aurons mis au jour des connaissances inédites tirées de la pratique et de la recherche, notamment en ce qui a trait aux processus de concertation et de collaboration, à la prise en charge communautaire des projets d'intervention inclusifs et au développement cognitif, affectif et social des tout-petits vivant dans des contextes risqués. Les auteurs et éditeurs de cet ouvrage l'ont bien compris et bien transmis. Les artisans de cette formidable expérience et celles et ceux marchant ardemment dans leurs tout-petits pas leur en seront reconnaissants.

**Camil Bouchard,**  
**le 25 septembre 2010**





## Notices des auteurs

**Nathalie Bigras** est professeure au département d'éducation et pédagogie à l'Université du Québec à Montréal depuis 2002. Titulaire d'un doctorat en psychologie, spécialisée en développement des nourrissons en service de garde, elle a assumé la direction des programmes d'éducation à la petite enfance de l'UQAM entre 2005 et 2008. Elle dirige l'équipe FQRSC *Qualité en services de garde éducatifs et Petite enfance*, une initiative de développement d'équipe de recherche visant à produire de nouvelles connaissances concernant les services de garde éducatifs dans lesquels évoluent les enfants du Québec au cours de la période de la petite enfance (0 à 5 ans). Elle a participé à d'importantes études sur la qualité des services de garde au Canada et au Québec. Cet ouvrage est le quatrième qu'elle codirige dans la collection « Éducation à la petite enfance » aux Presses de l'Université du Québec.

**Liesette Brunson** est professeure agrégée à la section communautaire du département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. Elle s'intéresse aux processus et aux conditions qui font en sorte que les voisinages et les communautés soient des milieux favorables au bien-être des enfants et de leur famille. Son programme de recherche aborde la participation citoyenne, la mobilisation communautaire et les stratégies soutenant la création de voisinages favorables à la santé. Ses travaux ont des retombées dans l'élaboration de programmes et de politiques qui favorisent le bien-être des familles dans les quartiers défavorisés.

**Mireille Desrochers** détient un doctorat en psychologie communautaire obtenu à l'Université du Québec à Montréal. Depuis 2005, elle met à contribution son expertise professionnelle et de recherche au sein de la Direction de santé publique de l'Agence de la santé et des services sociaux de Montréal, dans différents projets de mobilisation communautaire et d'action intersectorielle auprès des tout-petits et de leur famille. Elle s'intéresse spécifiquement aux enjeux associés à l'organisation des services sociaux et de santé, plus particulièrement en ce qui concerne les impacts sur les services offerts aux enfants et aux familles de milieux défavorisés. Ses projets touchent également à l'évaluation, au développement organisationnel, au développement des communautés, à la recherche participative et à l'échange de connaissances dans le domaine des services préventifs en petite enfance.

**Pierre Prévost** évolue dans le monde de la petite enfance depuis plus de 20 ans. D'abord éducateur en service de garde auprès des 0 à 5 ans, puis chargé de cours et superviseur de stages en techniques d'éducation à l'enfance, il a par la suite été directeur de la qualité éducative au regroupement des centres de la petite enfance de l'Île de Montréal. Son souci de soutenir une mobilisation large de tous les acteurs d'une communauté autour du développement et du bien-être des enfants l'a ensuite amené à jouer le rôle de coordonnateur à l'innovation et au développement au Centre 1,2,3 GO! Dans la foulée de ce mandat, il est maintenant conseiller à la mobilisation chez Avenir d'enfants.

**Mario Régis** œuvre depuis 15 ans dans le domaine de la petite enfance. Il a été tour à tour directeur général du Regroupement des Centres de la petite enfance de l'Île de Montréal, chargé de cours à l'Université de Montréal et directeur du Centre 1,2,3 GO! Il détient une maîtrise en administration sociale de l'École de service social de l'Université de Montréal. Il agit présentement à titre de directeur du soutien aux communautés chez Avenir d'enfants.

**Manon Théolis** œuvre dans le milieu de la recherche sociale appliquée depuis plus de vingt-cinq ans à titre de professionnelle de recherche, faisant actuellement partie de la Chaire d'étude CJM-IU-UQAM sur l'application des connaissances dans le domaine des jeunes et des familles en difficulté à l'UQAM. Ses travaux se rattachent à une variété de milieux de pratique et de recherche et sont orientés consécutivement vers les champs d'études reliés à la santé mentale, au vieillissement, aux pratiques du tiers secteur et à la petite enfance. Ses projets l'ont conduite à s'intéresser à la recherche participative, à l'évaluation et au transfert des connaissances scientifiques.



**Services de garde éducatifs et soutien à la parentalité**

La coéducation est-elle possible ?

*Sous la direction de Gilles Cantin, Nathalie Bigras et Liesette Brunson*

2010, ISBN 978-2-7605-2527-6, 276 pages

**Langage et littératie chez l'enfant en service de garde éducatif**

*Sous la direction de Annie Charron, Caroline Bouchard et Gilles Cantin*

2009, ISBN 978-2-7605-2350-0, 222 pages

**Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs**

*Caroline Bouchard*

2008, ISBN 978-2-7605-1550-5, 486 pages

**Les services de garde éducatifs à la petite enfance du Québec**

Recherches, réflexions et pratiques

*Sous la direction de Nathalie Bigras et Gilles Cantin*

2008, ISBN 978-2-7605-1548-2, 254 pages

**La qualité dans nos services de garde éducatifs à la petite enfance**

La définir – La comprendre – La soutenir

*Sous la direction de Nathalie Bigras et Christa Japel*

2007, ISBN 978-2-7605-1495-9, 210 pages

**Fondements et pratiques de l'éducation à la petite enfance**

*Micheline Lalonde-Graton*

2003, ISBN 2-7605-1264-1, 246 pages





Dirigée par Pierre Toussaint,  
Nathalie Bigras et Caroline Bouchard

C'est au milieu des années 1990 que le projet 1,2,3 GO! voyait le jour, grâce à l'initiative de Centraide du Grand Montréal. Dans six communautés de la région, des citoyens, des élus et des intervenants d'organismes publics, communautaires et privés ont formé un consortium dont le but est de promouvoir le développement et le mieux-être des jeunes enfants, cela en leur assurant des environnements sains, sécuritaires, stimulants et solidaires. Depuis, d'autres communautés ont emboîté le pas et mis en œuvre des stratégies d'action susceptibles de produire des changements dans les différentes sphères individuelles et collectives de leur communauté, allant de la subvention aux besoins alimentaires et matériels à l'élaboration des politiques familiales de leur municipalité.

Miser sur l'engagement des membres d'une communauté : voilà le pari lancé il y a quinze ans par le projet 1,2,3 GO! Aujourd'hui, il importe non seulement de documenter les réalisations accomplies et d'en faire le bilan, mais aussi de témoigner des réflexions qui ont émergé de cet espace de dialogue entre recherche et pratique. C'est ce que font les auteurs dans cet ouvrage unique qui intéressera tous ceux et celles participant au développement de la petite enfance et à la mobilisation des communautés.

*NATHALIE BIGRAS, professeure, Département d'éducation  
et pédagogie, UQAM*

*LIESETTE BRUNSON, professeure, Département de psychologie,  
UQAM*

*MIREILLE DESROCHERS, agente de planification, programmation  
et recherche, Direction de santé publique de l'Agence de la santé  
et des services sociaux de Montréal*

*PIERRE PRÉVOST, conseiller à la mobilisation, Avenir d'enfants*

*MARIO RÉGIS, directeur Soutien aux communautés, Avenir d'enfants*

*MANON THÉOLIS, professionnelle de recherche, Chaire d'étude  
CJM-IU-UQAM sur l'application des connaissances dans le domaine  
des jeunes et des familles en difficulté, UQAM*

