

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOÉDUCATION

PAR
AUDREY LEMAIRE

EVALUATION FORMATIVE DE L'IMPLANTATION DES TROUSSES DE
STIMULATION DESTINÉES AUX ENFANTS ÂGÉS ENTRE 18 ET 30 MOIS : UNE
ACTION CHAPEAUTÉE PAR CERTAINS PARTENAIRES DE L'INITIATIVE 1,2,3
GO! LIMOILOU

NOVEMBRE 2013

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

En 2004, *Centraide* encourage la mise sur pied de *l'Initiative 1, 2, 3 GO! Limoilou*. L'objectif est de créer un mouvement de mobilisation et de concertation pour contrer les effets de la pauvreté chez les enfants en bas âge et leurs familles. Au fil du temps, l'Initiative se développe et réunit un bon nombre de parents, d'organismes et de citoyens. En 2009, l'arrivée d'*Avenir d'Enfants* modifie le mode de financement de l'Initiative en le faisant accompagner, notamment d'une démarche d'évaluation. Un comité d'évaluation est alors mis en place pour procéder à l'évaluation de différentes actions implantées dans le milieu. Ce mémoire cible l'une d'entre elles, soit l'implantation de trousse de stimulation destinées aux enfants âgés entre dix-huit et trente mois. Le processus d'évaluation vise principalement à identifier les éléments qui favorisent ou nuisent au déploiement du projet dans les milieux. Il est également souhaité d'évaluer si ce qui est mis en place par les parties prenantes est bel et bien lié aux objectifs ciblés dès le départ par le projet. Enfin, comme cette démarche d'évaluation se veut formative et participative, elle vise à outiller les parties prenantes de qu'elles soient autonomes face à l'évaluation, une action incontournable dans la mobilisation et la gestion de projet. À la lumière de cette démarche, 3 défis principaux ont été identifiés quant (1) au processus de mobilisation au sein du comité d'action, (2) à l'utilisation des trousse de stimulation dans les milieux et (3) aux effets des trousse dans les milieux. Ce qui ressort principalement de ces trois défis, c'est que la communication entre les parties prenantes doit être renforcée pour que le projet s'implante de façon plus adéquate et atteigne les objectifs ciblés.

Table des matières

Sommaire	ii
Remerciements	iv
Introduction	1
Problématique	4
Présentation du projet évalué	5
Les Initiatives 1,2,3 Go!	6
L'Initiative 1,2,3 Go! à Limoilou.....	8
Le contexte de la demande d'évaluation	11
Historique des processus enclenchés	15
Présentation de l'action retenue dans le cadre de cette étude	18
Contexte théorique.....	21
L'évaluation de programme	22
Évaluation de projets de mobilisation s'apparentant à 1,2,3 go ! Limoilou	28
Évaluation de projets s'apparentant aux trousse de stimulation	45
Objectifs de la recherche.....	55
Pertinence scientifique et sociale	57
Méthodologie.....	58
Les questions de recherche	59
L'approche méthodologique privilégiée	60
Stratégie de collecte de données	61
Processus d'analyse des données	64
Résultats.....	65
Les éléments problématiques	65
Les facteurs freinant l'utilisation des trousse	78
Les leviers du projet	81
Discussion	85
État de la situation	86
Défi lié au processus de mobilisation au sein du comité de travail.....	86
Défi lié au déploiement du projet dans les milieux distributeurs de la trousse.....	88
Défi lié aux effets des trousse de stimulation dans les milieux	88
Pistes de solutions, outils suggérés et recommandations générales	91
Limites de l'étude.....	97
Conclusion	100
Références	102
Annexes.....	109

Remerciements

Ce travail de longue haleine n'aurait pu être possible sans la participation active de mon directeur de recherche, monsieur Marc Alain. Ce dernier a su trouver une manière singulière pour m'encourager à me surpasser dans le domaine de la recherche, principalement dans le domaine de l'évaluation. Sa franchise, sa vitalité, son humour et son perfectionnisme sont des qualités que je retrouvais en premier plan chez Marc. Ces qualités venaient principalement me rejoindre, car elles étaient également très présentes chez mon père. Marc a, pour ainsi dire, été un mentor important au plan intellectuel.

J'aimerais par ailleurs remercier madame Julie Marcotte, également professeure au département de psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Sans avoir jamais travaillé directement avec Julie, elle m'a témoigné d'une confiance qui m'a poussée à me surpasser dans l'ensemble de mon parcours scolaire.

Au plan personnel, j'aimerais également remercier monsieur Marc Bergeron, coordonnateur de *l'Initiative 1,2,3 GO! Limoilou*, qui m'a accueilli au sein de l'organisation qu'il a fait naître. Cet acteur important sur le territoire de Limoilou continu encore de me surprendre en tant que personne à la fois père, ami, intervenant, chargé de cours, coordonnateur, superviseur et citoyen. Jamais je n'avais rencontré dans mon entourage jusqu'à maintenant, une personne aussi engagée dans la collectivité. Il a été, et est encore pour moi, une source d'inspiration importante dans la construction de mon identité personnelle.

Michèle Leboeuf, qui, elle aussi très impliquée dans la collectivité au sein de *l'Initiative 1,2,3 GO !*, a été une source d'inspiration très importante pour moi dans la réalisation de ce projet. Alors que j'ai eu la chance de travailler avec elle au cours de mon passage à la maîtrise, Michèle m'a appris à me faire confiance, à suivre mes instincts et à respecter mes valeurs et mes limites dans l'ensemble de mes réalisations. En Michèle, j'ai retrouvé ma mère que j'ai perdue à l'âge de 11 ans. Sa sensibilité, son authenticité, son écoute, sa minutie et sa grandeur d'âme sont des qualités qui ont redonné vie à une partie de moi qui s'était jadis éteinte.

Enfin, sans oublier l'amour inconditionnel de mon père François et de mon copain Xavier, ce projet, m'a donné l'occasion de rencontrer des personnes exceptionnelles et de donner un sens plus précis à mes aspirations futures.

Introduction

Limoilou est considéré comme étant l'un des territoires les plus défavorisés de la région de la Capitale-Nationale (Direction de santé publique de la Capitale-Nationale, 2008). Comme le phénomène de la négligence envers les tout-petits se manifeste plus fréquemment dans des contextes familiaux présentant plusieurs facteurs de vulnérabilité (Damant, Bouchard, Bordeleau, Bastien & Lessard, 1999), un besoin criant de mettre en place des actions pour prévenir ce problème social se fait entendre. En 2003, *Centraide* approche le territoire pour faire connaître la philosophie *1,2,3 Go !* et encourager la communauté à se mobiliser pour élaborer et mettre en œuvre un projet communautaire de promotion du bien-être des tout-petits. Des porteurs naturels sont identifiés par la communauté. *L'Initiative 1,2,3 Go !* prend alors forme à Limoilou et présente sa première planification stratégique en 2006. En 2009, *Avenir d'enfants* prend la relève du financement en le faisant accompagner d'un processus d'évaluation.

Ce mémoire traite de l'évaluation d'implantation d'une action chapeauté par *l'Initiative 1,2,3 Go ! Limoilou*, soit celle des trousse de stimulation destinées aux enfants âgés entre 18 et 30 mois. L'évaluation se veut formative et participative. De ce fait, elle rejoint les valeurs psychoéducatives parce qu'elle vise avant tout à accompagner l'équipe dans le « faire avec » plutôt que dans le « faire à la place de ». L'objectif est de transférer les connaissances et d'optimiser l'utilisation des compétences des parties prenantes pour qu'elles soient en mesure d'être autonomes en matière d'évaluation (Goulet & Loïsel, 2010). Axée sur une approche constructiviste,

l'évaluation d'implantation de cette action vise à se nourrir du contexte pour identifier les éléments qui sont à la source des écarts entre la situation souhaitée et celle observée (Simard, 2005).

Le processus d'évaluation est indispensable à l'amélioration d'une action, d'un programme ou d'une intervention (Wandersman, 2009). Enfin, en psychoéducation, l'évaluation est le reflet d'une pratique rigoureuse, soucieuse de s'adapter le plus possible de la réalité de la personne ou du groupe de personnes accompagné (OPPQ, 2013).

Au premier chapitre de ce mémoire, le contexte historique de l'implantation des *Initiatives 1,2,3 GO* ainsi qu'une brève présentation de leurs fondements sont abordés. Le contexte de la demande d'évaluation est ensuite expliqué. Toujours dans ce premier chapitre, seront présentées les assises théoriques en matière d'évaluation de programme qui sont propres aux travaux entrepris. Ce sont, par après, les objectifs généraux de l'étude qui sont présentés. Au terme du second chapitre, les questions de recherche, la méthodologie utilisée pour y répondre et les résultats obtenus par le biais de la collecte de données sont rapportés. Les résultats sont finalement discutés dans le quatrième chapitre où des recommandations et des pistes de solution sont proposées. C'est par le biais d'une conclusion qui fait la synthèse de cette recherche que vient se clore ce travail.

Problématique

Présentation du projet évalué

En Amérique, à partir des années 60, diverses interventions communautaires visant à réduire les impacts causés par la pauvreté et les problèmes sociaux qui y sont associés se mettent en place (Halpern, 1993). S'opèrent ainsi des interventions préventives visant à favoriser le développement optimal des jeunes enfants qui vivent dans les contextes de vulnérabilités les plus critiques (Damant et al., 1999 ; Damant, Poirier, & Moreau, 2001; Théolis, Bigras, Desrochers, Brunson, Régis & Prévost, 2010).

Au Québec, c'est en 1991, en réponse au rapport de Camil Bouchard intitulé *Un Québec fou de ses enfants*, que des transformations majeures surviennent au plan des politiques sociales. Le Rapport Bouchard documentait et dénonçait les répercussions causées par la pauvreté dans les familles, notamment, les problèmes entourant le développement des jeunes enfants dans un contexte de grande vulnérabilité. Le rapport propose également divers moyens d'intervenir. Parmi ceux-ci, la concertation, la mobilisation et l'implication des communautés locales constituent les avenues privilégiées. C'est aussi par la prévention qu'il est recommandé d'agir pour tenter de remédier à la situation (Damant et al., 1999 ; Damant et al., 2001; Théolis et al., 2010). Selon la méta-analyse de Macleod & Nelson (2000), une intervention a par ailleurs beaucoup plus de chances d'avoir de l'impact lorsqu'elle est proactive, qu'elle commence tôt dans la vie de l'enfant et vise l'ensemble de la communauté plutôt que sa partie jugée plus vulnérable. C'est suite à ce rapport qu'apparaissent les initiatives

communautaires *1,2,3 Go!* (Bouchard, 1991; Théolis et al., 2010).

Les Initiatives 1,2,3 Go!

C'est par la contribution de *Centraide du Grand Montréal* que plusieurs leaders sociaux se rassemblent dans le but d'élaborer et de mettre en œuvre un projet communautaire de promotion du bien-être des tout-petits. Ainsi en 1995, l'ensemble des initiatives dans la région de Montréal prennent forme de façon plus concrète (Ninacs & Gareau, 2003; Théolis et al., 2010).

Leurs orientations. L'approche se veut écologique et vise principalement l'*empowerment* (le pouvoir d'agir) des communautés et de ses citoyens. Les acteurs qui s'impliquent dans les initiatives proviennent de divers milieux, dont ceux du réseau de la santé et des services sociaux, de l'éducation, des milieux communautaires, paroissiaux, syndicaux, municipaux, ainsi que d'acteurs provenant du secteur privé (Théolis et al., 2010). Les parents sont également au cœur de ces mouvements. C'est à l'occasion de moments de concertation et de création d'activités spécifiques que l'ensemble des partenaires se réunit. On vise principalement la promotion du développement physique, cognitif, social et affectif des enfants (Damant et al., 1999; Damant et al., 2000). En raison de leur rôle actif dans la vie de l'enfant, les parents sont directement touchés par les buts de l'organisation. En ce sens, il est essentiel d'offrir à ces derniers un soutien significatif de sorte qu'ils actualisent leurs forces et leurs compétences parentales. Comme les initiatives s'inspirent de l'approche écosystémique, c'est en impliquant

l'ensemble des acteurs présents de près ou de loin dans la vie de l'enfant, que l'on tente d'apporter des changements significatifs. Ainsi, chacun peut apporter sa contribution afin d'offrir aux familles un environnement stimulant, bienveillant et chaleureux (Damant et al., 1999; Théolis et al., 2010).

Il est important de souligner que les *Initiatives 1,2,3 Go!* ne sont pas des organisations dispensatrices de services. Comme le principal bailleur de fonds l'exige, l'approche vise davantage la mobilisation des communautés autour du développement de l'enfant (Goulet, Loïselle, Martin, Gratton, & Daly, 2010). De ce fait, les initiatives ne gèrent pas de clientèles spécifiques (informations tirées d'entrevues, 2011). Leur rôle s'en tient davantage à la création et au maintien des liens entre les acteurs pour l'ensemble des systèmes qui entourent l'enfant. De plus, afin de susciter l'intérêt des parents à s'impliquer dans des projets, des comités les réunissant sont organisés. C'est d'ailleurs à ces occasions que certaines actions très concrètes comme une joujouthèque ou un service de garde alternatif prennent forme. Pour faciliter l'organisation de ces actions, divers moyens sont mis en place. Par exemple, des transports sont fournis, des services de garde sont organisés et les horaires, quant à eux, peuvent être plus flexibles. Comme chaque territoire réalise ses propres projets selon sa situation et ses besoins, chaque initiative est unique et propre à la population qui la définit (Ninacs & Gareau, 2003).

L'expansion des Initiatives 1,2,3 Go!. De 1995 à 2000, six territoires sont touchés par les initiatives du Grand Montréal. En 2000, *Centraide* estime qu'environ 3000 familles sont rejointes par les mouvements *1,2,3 Go!*. Devant une telle expansion, des évaluations sont alors entreprises et le *Centre 1,2,3 Go!* est mis sur pied. Ce centre devient alors la maison mère des initiatives. Lors de sa mise sur pied, les promoteurs du centre visent à partager au maximum les expériences et les connaissances acquises par le biais des initiatives établies au cours des années précédentes. On souhaite alors que le phénomène prenne plus d'ampleur et soit davantage organisé. Le *Centre 1, 2, 3, GO!* devient ainsi responsable de faire le pont entre les différentes organisations. L'objectif est d'assurer une continuité entre les diverses initiatives afin d'y préserver un sens commun (Ninacs & Gareau, 2003).

L'Initiative 1,2,3 Go! à Limoilou

À Québec, cet engouement entourant les familles se fait davantage attendre. C'est en 2003, dix ans après le démarrage des Initiatives montréalaises, que *Centraide Québec* approche la région afin de s'attaquer aux impacts de la pauvreté sur les enfants en bas âge et leur famille dans l'arrondissement Limoilou (1,2,3GO! Limoilou.com). Considérant que c'est sur ce territoire que le besoin se fait le plus sentir, *Centraide* procède à l'identification de porteurs naturels susceptibles de faire naître, dans ce milieu, un projet du même ordre que les *Initiatives 1,2,3 Go!* à Montréal. Pour ce faire, les représentants de *Centraide Québec* sondent les citoyens du territoire visé quant à savoir qui, selon eux, joue un rôle significatif dans leur communauté. Les personnes identifiées

par la population sont ensuite rencontrées et encouragées à s'investir dans un projet similaire aux *Initiatives 1,2,3 Go!* du Grand Montréal (Théolis et al., 2010 ; informations tirées d'entrevues, 2011). C'est finalement après quelques réunions que l'Initiative prend forme. Un conseil d'administration se met en place en 2004 et un coordonnateur est nommé. Quelques temps plus tard, soit en 2005, la Table de mobilisation est formellement créée (Bergeron, 2011).

Partageant les mêmes philosophies d'action que les initiatives du Grand Montréal, la nouvelle organisation de Limoilou décide de s'inscrire à son tour sous le nom de *1,2,3 Go!* (informations tirées d'entrevues, 2011). Toutefois, comme les partenaires qui s'y impliquent sont différents et qu'il en est de même en ce qui a trait aux besoins identifiés dans milieu, certains détails les distinguent. Ainsi, les plans d'action sont spécifiques à chacune des organisations, ce qui vient leur apporter une couleur bien différente (Théolis et al., 2010).

À Limoilou, c'est dans l'optique que « *tous les tout-petits ont le droit de grandir et de vivre dans des environnements stimulants, sains, sécuritaires et bien organisés, attentionnés et solidaires* » que sont élaborés les objectifs (Bergeron, 2011, p4.). Pour ce faire, les priorités sont divisées en trois axes qui s'inscrivent dans une perspective à caractère écosystémique : (1) le renforcement du potentiel des tout-petits, des parents et des intervenants, (2), l'enrichissement des milieux de vie de l'enfant et (3) l'influence de

masse (Bergeron, 2011). De façon détaillée, ces trois axes visent à atteindre les objectifs suivants:

(1) Renforcement du potentiel des enfants, parents et intervenants. Cet axe vise à développer et à consolider des actions pour favoriser l'acquisition et le renforcement d'habiletés et de compétences chez les tout-petits, leurs parents et les intervenants qui travaillent auprès d'eux.

(2) Enrichissement des milieux de vie. Cet axe vise à rendre accessible les ressources et les services afin que les tout-petits et leurs parents puissent profiter d'un réseau social diversifié. Le but est d'offrir un environnement physique et social de qualité afin que les nécessités de base soient accessibles.

(3) Influence de masse. Cet axe vise à promouvoir des valeurs, des attitudes et des comportements dans le but de rendre la communauté sensible à l'égard des tout-petits et de leurs parents. Cet axe implique également que des pratiques, des lois, des règlements et des politiques favorables à l'enfant et sa famille soient déployées (Latendresse, & St-Pierre, 2013).

Comme le phénomène de la négligence des tout-petits se manifeste fréquemment dans des contextes familiaux présentant plusieurs facteurs de vulnérabilité (Lavoie & Leboeuf, 2009), les membres de l'équipe de l'Initiative souhaitent en apprendre davantage sur la population du territoire de l'arrondissement Limoilou. L'objectif est de faire état de la situation de manière à appréhender aussi précisément que possible les manifestations de ce problème social sur le territoire. Pour ce faire, l'équipe se joint au

projet de *Carte sur les Risques, les Abus et les Besoins des Enfants* (CRABE). Cette association permet d'accéder aux données démographiques recensées sur le territoire. Ainsi, l'identification des facteurs de risque et de protection présents dans la communauté de Limoilou devient possible. Par la même occasion, les ressources et interventions qui sont offertes en petite enfance dans le quartier sont répertoriées. C'est enfin avec l'aide de ces données que se concrétise en 2006 la première planification stratégique de l'Initiative *1,2,3 Go! Limoilou* pour les années 2006 à 2008. S'en suit l'élaboration d'un plan d'actions plus précis à réaliser pour les années 2006-2007 (*1,2,3 Go! Limoilou*, 2012). Avec le temps, l'organisation prend peu à peu de l'expansion sur le territoire de Limoilou.

Le contexte de la demande d'évaluation

Dans cette section, l'implication d'*Avenir d'enfants* dans le contexte de la demande d'évaluation sera abordée. L'action retenue dans le cadre du processus d'évaluation sera ensuite présentée.

L'implication d'Avenir d'enfants. En 2009, le nouveau projet de loi n° 7 déposé par le ministre de la Famille, M. Tony Tomassi entre en vigueur et s'apprête à changer la dynamique des initiatives communautaires. Cette loi, soit la *Loi instituant le fonds pour le développement des jeunes enfants*, entraîne la mise sur pied de la *Société de gestion du fonds pour le développement des jeunes enfants* (*Avenir d'enfants*, 2012).

Sur une période de 10 ans, le gouvernement du Québec s'engage à fournir 15 millions de dollars par année pour un total de 150 millions de dollars dans ce fonds. Cet argent prévoit provenir des revenus générés par la taxe sur les produits du tabac. *La Fondation Lucie et André Chagnon*, de son côté, promet livrer 250 millions de dollars, soit 25 millions par année (Avenir d'enfants, 2013). Ce fond, doté d'un total de 400 millions de dollars pour dix ans, prévoit que ces sommes soient investies dans les communautés de l'ensemble du Québec afin d'agir sur les systèmes de santé et de services sociaux. L'organisation *Avenir d'enfants* est le fruit d'un partenariat entre le gouvernement du Québec et la *Fondation Lucie et André Chagnon*. C'est dans la foulée de l'établissement de ce partenariat qu'*Avenir d'enfants* devient responsable de la gestion du fonds (Avenir d'enfants, 2012). Aucune information venant expliquer de façon plus précise le choix d'attribuer la gestion du fonds à *Avenir d'enfants* n'est disponible sur le site internet du gouvernement ou d'*Avenir d'enfants*. En réaction à ce partenariat entre public et le privé, la *Fédération québécoise des organismes communautaires Famille (FQOCF)* s'implique activement pour remettre en cause cette décision ne faisant pas l'unanimité de tous. Afin de convaincre le gouvernement pour qu'il revienne sur sa décision, la *FQOCF* publie en 2009 un mémoire à la *Commission des affaires sociales* sur le projet de loi n°7. Toujours en 2009, un communiqué pour protester ce même projet de loi est rédigé et soussigné d'une lettre ouverte avec une quinzaine d'autres organismes. Plus tard, en 2010, une lettre demandant un moratoire sur tout nouveau projet de partenariats public-privé sociaux est destinée au Premier ministre Charest. Dans un même temps, la tenue d'un large débat public sur la gouvernance

démocratique de l'État est mise de l'avant par la FQOCF (RQACA, 2011). Malgré ces manifestations de la part des organismes communautaires, aucun changement n'est opéré au sujet de ce partenariat.

L'arrivée d'*Avenir d'enfants* au sein des communautés amène *Centraide* à se repositionner quant à sa mission et son financement auprès des organismes qu'elle parraine. Ce changement amènera plusieurs organismes communautaires à devoir se tourner vers *Avenir d'enfants* pour financer leurs actions (informations tirées d'entrevues, 2011). Toutefois, seules les actions soutenues par des mouvements de mobilisation peuvent être financées. Ainsi, l'ensemble des partenaires doit s'approprier la démarche. De plus, l'organisation doit être régie de façon démocratique. Enfin, pour recevoir du financement, l'organisation doit s'allier avec d'autres instances de concertation, qu'elles soient locales ou régionales (Champagne, Prévost, & les directions Administration Soutien aux communautés et Impact, 2011).

L'*Initiative 1,2,3 Go! Limoilou*, s'associe rapidement avec *Avenir d'enfants*. Elle est d'ailleurs la première de la lignée des *Initiatives 1,2,3 Go!* à être chapeautée par le bailleur de fonds (informations tirées d'entrevues, 2011). C'est ainsi que, dès 2009, *Avenir d'enfants* prend la relève du financement. Le fonds influence alors la planification triennale prévue pour 2010-2013 (1, 2, 3 GO ! Limoilou, 2012).

Comme l'Initiative passe d'un financement de base fourni par *Centraide* à un financement qui se voit triplé par l'entremise d'*Avenir d'enfants*, des changements considérables sont apportés. Ainsi, les processus de reddition de compte exigés par le nouveau bailleur de fonds sont gérés différemment qu'avec *Centraide*. La reddition de compte est davantage axée sur les produits des actions entreprises par les parties prenantes que sur les processus, comme c'était le cas autrefois. Cette transformation implique alors un réajustement de la part des membres de l'équipe de l'Initiative. Les processus de reddition de compte associés à la garantie d'un financement deviennent dorénavant des éléments clés dans la gestion du temps de l'organisation (données recueillies lors d'entrevues, 2011).

En raison de cette nouvelle alliance, la mise en place d'un processus d'évaluation devient alors inévitable. Comme *l'Initiative 1,2,3 Go!* s'inscrit dans une philosophie d'action à caractère écosystémique, il est d'autant plus important que l'évaluation réalisée soit fidèle à cette réalité. De ce fait, plusieurs indicateurs relevant d'une même action sont à tenir en compte. Du fait de sa nature quelque peu innovatrice, l'évaluation d'une initiative telle que *1,2,3 Go!* peut s'avérer être un peu plus complexe (Trickett, 2009). Or, ce ne sont que cinq pour cent du financement accordé au plan d'action de l'Initiative qui sont réservés à l'évaluation. De plus, les bailleurs de fonds demandent à ce que l'évaluation soit, en plus d'être obligatoire, participative et formative (Goulet, Martin, Loiselle, Gratton, & Daly, 2010).

Historique des processus enclenchés

Comme l'évaluation nécessite beaucoup de temps et d'énergie la tâche est alors repoussée par les membres du comité de l'Initiative constitué à cet effet (informations tirées d'une entrevue, 2011). À l'automne 2011, dans le cadre du cours *Élaboration et évaluation de programmes d'interventions* donné au programme de deuxième cycle en psychoéducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR) au campus de Québec, l'enseignant invite les étudiants à pratiquer l'élaboration d'un modèle logique pour une action ou un programme fictif ou réel. Il propose alors aux étudiants de se pencher sur l'*Initiative 1,2,3 go! Limoilou*. C'est alors qu'un groupe d'étudiantes s'y intéresse et participent à l'élaboration d'une phase initiale importante d'un processus d'évaluation, soit la documentation de l'état subjectif des lieux. Documenter l'état subjectif des lieux permet d'identifier les zones de conflits et les zones d'ententes dans la perception des besoins à combler et de la volonté des acteurs à se mobiliser pour s'impliquer (Hamel, Cousineau & Vézina, 2009). Cette étape permet ainsi aux membres de l'équipe de dresser un portrait plus concret de l'Initiative. Les principales composantes de l'Initiative et les processus qui la rendent vivante ont alors été identifiés par les membres de l'équipe. Pour ce faire, une rigoureuse recherche documentaire sur l'Initiative a été réalisée. De plus, les membres de l'équipe ont procédé à une collecte de données dans une quinzaine de milieux associés à la table de mobilisation. Se retrouvent parmi ceux-ci les deux bailleurs de fonds principaux dans l'évolution de l'Initiative, deux personnes provenant du milieu des Centre de la petite enfance (CPE), quatre acteurs des milieux communautaires, une personne représentant l'arrondissement *La*

Cité-Limoilou et enfin deux acteurs provenant de milieux institutionnels. Les acteurs sont d'abord contactés par courriel ou par téléphone pour l'entrevue par les membres de l'équipe. Ils sont ensuite rencontrés dans leur milieu naturel. Un questionnaire servant de canevas d'entrevue est construit par l'équipe pour que l'ensemble des entretiens rapporte des informations similaires. Ce questionnaire se divise en quatre sections et vise quatre objectifs précis : (1) connaître les acteurs et leur milieu (2) connaître ce que savent les acteurs sur *l'Initiative 1, 2, 3 Go!* (3) connaître l'implication des partenaires rencontrés au sein de l'Initiative et (4) connaître la perception qu'ont les acteurs de l'Initiative. Ces entrevues permettent ainsi d'aller chercher un ensemble de points de vue au sujet de l'Initiative. Cela donne notamment l'occasion à l'équipe d'aller valider le niveau de cohérence entre les diverses perceptions des partenaires de la table de mobilisation. Dans leur ensemble, ces informations donnent accès à une description plus complète de ce que représente *l'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou*. Enfin, de ces démarches découlent certains constats :

- La majorité des partenaires de la table a une bonne connaissance de l'Initiative.
- La majorité des partenaires de la table croit fortement au déploiement de l'Initiative.
- Certains partenaires sont inquiets des changements provoqués par l'arrivée du nouveau bailleur de fonds.
- Depuis l'arrivée d'Avenir d'enfants, certains partenaires ont l'impression que les processus de reddition de compte sont plus serrés et laissent moins de place à la marge de manœuvre des citoyens dans leur processus de création d'actions.
- Certains partenaires éprouvent plus de difficultés que d'autres à identifier leur utilité au sein de l'Initiative.

- Les partenaires relevant des CPE donnent l'impression d'entretenir des liens plus serrés avec l'équipe et d'être, dans un même temps, davantage prêts à s'investir dans le mouvement de mobilisation.
- En majorité, le rôle des partenaires provenant des milieux institutionnels tels que le Centre local de services communautaires (CSLC), le Centre-Jeunesse (CJ), Avenir d'enfants, Centraide, et la Direction de la Santé Publique (DSP), relève davantage de l'ordre de l'accompagnement et du soutien.
- Les partenaires provenant des milieux de la communauté de Limoilou (CPE, parents et organismes communautaires) jouent, quant à eux, un rôle plus actif au sein du plan d'action de l'Initiative.
- Une partie des partenaires rencontrés manifeste le besoin d'améliorer la qualité de la communication entre les membres de la table.
- L'ensemble des partenaires éprouve de la difficulté à définir la structure de l'Initiative.

C'est en réaction à ce premier jet de travail qu'un chercheur de l'UQTR, spécialisé en élaboration et évaluation de programmes d'intervention psychosociale ainsi qu'en évaluation d'implantation de mécanismes de concertation, se propose d'accompagner le comité d'évaluation de l'Initiative dans sa démarche, cette proposition faisant le plus écho aux exigences d'Avenir d'enfants.

La proposition est déposée à la Table de mobilisation en janvier 2012 et est acceptée. C'est ensuite que s'actualise la formation du comité d'évaluation. Lors des premières rencontres, les attentes de chacun des membres, incluant celles d'Avenir d'enfants, sont clarifiées. L'éventail des possibilités d'actions à évaluer est également établi de sorte que l'équipe de travail soit en mesure de sélectionner deux actions. Ce qui est cherché par l'équipe, c'est qu'une action choisie soit davantage évaluée en fonction de ses résultats, soit des impacts observés suite à l'implantation de l'action. Dans le cas de l'autre action, on cherche à trouver une nouvelle action de sorte à s'attarder

davantage aux processus d'implantation. Comme les résultats de certaines actions réalisées par l'Initiative peuvent représenter les effets concrets directement liés aux services donnés, alors que d'autres peuvent prendre la forme de changements plus lents et abstraits dans le temps, le temps que l'action s'implante, cette façon de faire semble être la plus adéquate (Minich, Howe, Langmeyer & Corcoran, 2006).

Présentation de l'action retenue dans le cadre de cette étude

Dans le cadre de ce projet, l'action évaluée est la création de trousse de stimulation destinées aux enfants âgés entre 18 et 30 mois. Ce projet, qui provient d'un comité de travail de *l'Initiative 1,2,3 Go!*, est mis sur pied à l'automne 2011 en continuité avec les trousse précédentes réservées aux enfants de trois groupes d'âge différents, soit les 0-6 mois, les 6-12 mois et les 12-18 mois. La demande pour avoir une nouvelle trousse réservée aux enfants âgés entre 18 et 30 mois est principalement faite par les partenaires de la Table de mobilisation.

Les premières trousse sont le fruit d'idées de parents engagés dans un premier temps dans le comité de parents. L'objectif de l'Initiative consiste à mettre en valeur les forces des parents en les impliquant dans des projets ou des activités concrètes. C'est ainsi que se réunissent, dans un deuxième temps, certains parents partageant un intérêt commun pour la création de trousse de stimulation. Ceux-ci forment alors un comité dédié à cet effet. Des parents créent ainsi la première trousse 0-6 mois en 2008 pour la lancer en 2009. S'en suivent les trousse 6-12 et 12-18 mois lancées d'abord en 2010

puis ensuite en 2011 par d'autres parents de Limoilou désireux de s'investir dans un projet communautaire destiné aux tout-petits. L'axe d'intervention visé par cette action est le renforcement du potentiel des tout-petits et de celui des parents. Les troussees comportent toutes des objets de jeux achetés ou fabriqués et des fiches proposant des activités de jeux de stimulation. Pour l'ensemble des troussees, il est souhaité que les jeux soient accessibles et à prix modique afin de donner un sens de simplicité au fait de jouer. Les éléments contenus dans les troussees sont regroupés dans une valise pour ce qui est de la première trousse créée et dans un sac à dos pour les autres troussees (Lebel, 2012). Peu d'informations sur la façon dont les troussees sont distribuées et/ou utilisées par les intervenants et les familles sont disponibles. D'après les renseignements recueillis lors des entrevues réalisées auprès des intervenants utilisateurs des troussees, il est possible de comprendre que les troussees sont remises à certains partenaires susceptibles de pouvoir profiter du matériel dans leur milieu. D'après le peu d'informations recueilli à ce sujet, aucun critère précis, mise à part la collaboration de certains partenaires à la table de mobilisation, est à l'origine du choix des milieux distributeurs des troussees. Enfin, les troussees sont prêtées gratuitement, sans protocole d'utilisation précis et les objets sont remplacés par l'agente de milieu responsable de l'action au sein de l'équipe de l'Initiative. À l'été 2013, la trousse n'est toujours pas prête. De ce fait, il est impossible de pouvoir décrire son contenu.

Avec le temps, les parents changent, le financement aussi et le projet prend peu à peu de l'expansion. En 2010, près d'une cinquantaine d'enfants utilisent les troussees par

le biais des partenaires impliqués. Les membres de l'Initiative sont, dans un même temps, plus curieux de connaître qui sont ceux qui utilisent les trousse. Ils souhaitent également trouver des moyens pour qu'elles soient davantage utilisées. Une rencontre avec deux partenaires principaux est alors réalisée. C'est ainsi qu'un outil pour gérer la transaction des trousse, à savoir qui en fait usage et quel en est le niveau d'appréciation, prend forme. De plus, des jouets sont achetés en cas de bris ou de pertes pour dépanner plus rapidement les milieux (Lebel, 2011). *Avenir d'Enfants*, qui prend le relais financier assuré auparavant par *Centraide* en 2009, prend également en charge le financement apporté jusqu'alors par le CLSC dans le cadre du programme *Services Intégrés en Périnatalité et Petite Enfance (SIPPE)* pour la création et l'entretien des trousse de stimulation.

Lorsque le comité d'évaluation se constitue en mars 2012 et qu'un choix d'actions à évaluer doit être fait, l'implantation de la nouvelle trousse apparaît comme étant l'un des projets à évaluer. Ce choix est en partie motivé par le fait que l'idée même des trousse de stimulation provient au départ des parents et du fait qu'il s'agit d'une action qui est propre à l'Initiative. Cela dit, tous les projets ne naissent pas nécessairement de *l'Initiative 1,2,3 Go!*, certains étant seulement soutenus par celle-ci. De plus, comme l'ensemble des trousse est distribué dans les familles par l'entremise de cinq partenaires, le niveau de collaboration entre les divers acteurs devient un des éléments clés à prendre en considération dans l'évaluation. On tentera ainsi de qualifier l'état de la communication présente entre les partenaires. Le choix de l'action des

trousses 18-30 mois comme projet d'implantation à évaluer repose aussi sur le fait que trois trousses visant des groupes d'âge différents sont déjà utilisées dans les milieux. De cette façon, il est également souhaité d'aller vérifier, avant l'implantation de la nouvelle trousse dans les milieux, ce qui fonctionne bien et ce qui semble causer plus de difficultés dans l'implantation des trois projets similaires précédents. Enfin, comme le processus d'évaluation se veut formatif, il était d'autant plus pertinent de sélectionner un projet récent (Dubeau, et al., 2009). L'action des trousses de stimulation pour les enfants âgés entre 18 et 30 mois est choisie comme étant la plus appropriée dans le cadre du présent travail.

Contexte théorique

Afin de poser les assises de cette recherche, les notions théoriques relatives au concept d'évaluation de programme seront dans un premier temps présentées. Ensuite, des évaluations récentes d'une dizaine d'années, réalisées dans des contextes similaires à celui de *1,2,3 Go!* et celui du projet des trousses de stimulation, seront abordées. Pour conclure, un parallèle entre les meilleures pratiques recensées dans cette partie et le projet évalué dans le cadre de cette étude sera fait.

L'évaluation de programme

Ici, une brève mise en contexte présentant ce qu'est l'évaluation de programme et l'histoire qui caractérise son évolution comme champs d'expertise est d'abord présentée. Ensuite, les grandes perspectives théoriques et méthodologiques qui forgent le domaine de l'évaluation de programme sont évoquées. Enfin, le choix de la démarche méthodologique utilisée dans le cadre de ce projet est mis en contexte.

La pertinence d'une démarche d'évaluation. En intervention psychosociale, l'évaluation sert à colliger, analyser, interpréter et communiquer des données de manière à caractériser le mieux possible le fonctionnement et/ou l'efficacité d'un programme ou d'une intervention. Ainsi, la démarche d'évaluation permet de mesurer l'écart entre ce qui est théoriquement souhaité et ce qui est véritablement réalisé sur le terrain. L'évaluation contribue, dans un même temps, à identifier les actions à poursuivre, à modifier ou encore à mettre de côté pour atteindre le ou les objectifs préalablement ciblés par l'analyse des besoins. De plus, comme les données relevant des processus d'évaluation nourrissent le fonctionnement des interventions sociales, elles peuvent contribuer à l'amélioration des pratiques. Enfin, l'évaluation fait couramment partie intégrante des processus de reddition de compte. Elle peut ainsi favoriser le financement de projets destinés à améliorer une situation sociale au sein d'une communauté (Rossi, Lipsey, & Freeman, 2004).

Déploiement de l'évaluation de programme en tant que discipline. Reconnue aujourd'hui comme étant un champ d'expertise à part entière, l'évaluation de programme a vu le jour dans l'optique d'améliorer les interventions mises en place par l'État pour pallier aux effets négatifs de la révolution industrielle aux États-Unis (Goyette, 2009). Avec le temps, les méthodes d'évaluation ont connu une évolution marquante et l'utilisation de cette expertise dans le domaine des sciences sociales s'est déployée à grande échelle. Dans la littérature, plusieurs façons d'aborder le concept d'évaluation ressortent. Parmi les auteurs qui se démarquent, on retrouve Guba et Lincoln (1989), qui, en situant l'évolution des pratiques de l'évaluation en quatre générations, ont su dégager deux grands courants de pensée déterminants en évaluation, soit le positivisme et le constructivisme (Simard, 2005).

Ces deux courants, considérés pendant longtemps par certains auteurs comme étant diamétralement opposés, proposent des méthodologies divergentes qui viennent influencer le rôle de l'évaluateur par rapport à son mandat (Alain, 2009). De ce fait, en regard des principes de l'approche positiviste qui regroupe les approches dites plus « classiques » en évaluation, l'évaluateur occupe une place centrale au sein de la démarche. En ce sens, il est appelé à agir à titre d'expert externe responsable et, surtout, indépendant de l'objet évalué. C'est ainsi à partir de données, préférablement quantitatives, que se construit l'évaluation, le principal objectif étant de mesurer de façon sommative et le plus objectivement possible l'atteinte des résultats visés au départ par le programme, l'action ou l'Initiative (Goyette, 2009).

À l'opposé, le constructivisme propose une vision plus sociale et formative de l'évaluation. Parce que cette approche priorise avant tout les valeurs véhiculées par les acteurs engagés au sein de l'action, du programme ou de l'organisation évaluée pour construire et ajuster la démarche, l'évaluateur adopte un rôle plus intégré et moins indépendant. Il est ainsi appelé à travailler, contrairement à ce que l'approche positiviste préconise, en interdépendance avec les acteurs impliqués au sein de la démarche d'évaluation. Le contexte dans lequel évoluent les parties prenantes impliquées au cœur de l'action devient de ce fait un élément fondamental à prendre en considération dans l'approche constructiviste (Simard, 2005). C'est entre autres ce qui explique ce pourquoi ce sont davantage des données qualitatives, collectées dans une optique formative, qui caractérisent les démarches méthodologiques préconisées par ce courant. Comme l'idée est d'évaluer et d'ajuster en cours de route les processus nécessaires à l'atteinte des objectifs ciblés au départ par le programme ou le projet d'action, c'est en décortiquant l'action selon ses différentes étapes que l'identification des processus nécessaires à son déploiement s'opère. Lorsque les acteurs du milieu sont en mesure de décortiquer l'action de manière à savoir ce qui doit être fait pour atteindre les objectifs visés, l'utilisation optimale des ressources du milieu est facilitée (Alain, 2009). Comme le processus d'évaluation est construit et soutenu en grande partie en fonction des acteurs impliqués dans le déploiement de l'action, l'évaluateur doit constamment ajuster son mandat puisque le contexte l'amène à évoluer lui aussi (Trickett, 2010).

Il convient de rappeler ici que l'approche constructiviste fait partie intégrante des fondements de la psychoéducation. En ce sens, l'apprentissage se fait sous l'angle de l'action, dans un contexte de vécu partagé. En intervention, l'intervenant partage un lien de proximité avec le sujet et l'accompagne dans la réalisation de ses objectifs de réadaptation personnels ciblés (Renou, 2005). En psychoéducation comme en évaluation, le pouvoir d'agir est finalement au cœur de l'action. De ce fait, pour mener à bien une action, le sujet ciblé par le changement souhaité doit se sentir interpellé et contribuer significativement au processus qu'il met en place. L'évaluateur, tout comme le psychoéducateur, doit ainsi, à partir de ses observations, faire émerger les compétences des parties prenantes de l'action ciblée de manière à se rapprocher de l'objectif visé. À long terme, ce qui est construit en accompagnement doit finalement faire preuve de pérennité. Ainsi dit, les sujets doivent aspirer à mettre en place les conditions nécessaires à l'atteinte de leur objectif (Wandersman, 2009).

Les spécificités de « l'empowerment évaluation ». Dans le cadre de ce mémoire, et, afin de respecter l'approche participative et formative exigée par *Avenir d'enfants* et la philosophie axée sur la mobilisation prônée par *1,2,3 Go ! Limoilou*, la démarche s'est grandement inspirée de *l'empowerment Evaluation*, proposé d'abord principalement par Fetterman dans les années 90 (Alain, 2009). Cette approche, très liée au courant constructiviste, appartient à la quatrième génération du modèle de l'évaluation de programme proposé par Guba and Lincoln (1989). Dans ce type d'approche, le contexte qui soutient le projet évalué prend une place considérable. C'est

ce qui explique ce pourquoi l'*Initiative 1,2,3 Go !* a été d'abord présentée de façon assez détaillée avant le contexte théorique.

Depuis environ deux décennies, l'*empowerment* est un concept qui connaît un essor considérable dans plusieurs domaines. Plus précisément l'*empowerment* est désigné comme étant le pouvoir d'agir d'une personne ou d'une communauté. En intervention sociale, cet engouement concernant l'*empowerment* s'explique du fait que les modèles plus traditionnels axés sur l'importance de l'expert laissent place à des modèles qui mettent en avant plan les compétences des personnes et le principe de relations égalitaires au cœur des politiques d'actions sociales (Lemay, 2007). De ce fait, l'évaluation vise également à tenir compte du produit des actions de la communauté, plutôt que ceux provenant des prestataires de services, comme il était habituel de procéder auparavant. Une évaluation qui vise à mesurer les produits d'une action ou d'un programme à l'échelle communautaire comprend plusieurs facteurs qui ne sont pas toujours liés au programme évalué. Ceci dit, les changements observés dans la communauté ne sont pas nécessairement liés à l'action ou au programme évalué. Cette réalité rend le processus d'évaluation un peu plus complexe que celui d'une évaluation dite plus « classique », car il doit tenir compte de la dynamique de l'action ou du programme évaluée (Minich et al., 2006). L'interaction produite entre les acteurs mobilisés au sein d'une communauté qui influence la logistique des actions mises en place pour créer un changement devient ainsi un point d'intérêt important à prendre en considération pour l'évaluateur (Nastasi et al., 2009).

Avec le temps, ce constat a amené l'idée que les approches dites plus « classiques » n'étaient plus suffisantes pour évaluer adéquatement une action au sein d'une communauté (Minich et al., 2006). Comme l'action sociale devient avec le temps la résultante d'un produit davantage collectif qu'individuel, les processus caractérisant la collaboration au cœur de son déploiement doivent occuper une place plus importante au sein de la démarche d'évaluation. L'identification des processus permet de discriminer de façon plus concrète les obstacles ou leviers présents au sein des organisations. L'approche qualitative est intéressante pour décrire ces processus. En plus d'être complémentaire à l'approche quantitative, elle vient nuancer les résultats relevant d'une approche centrée sur les effets parce qu'elle caractérise de façon plus empirique les processus qui soutiennent l'action (Minich et al., 2006).

En ayant en tête ces notions appartenant au domaine de l'évaluation de programme, il est nécessaire de rappeler que les notions théoriques provenant des écrits scientifiques doivent être utilisées avec prudence dans une démarche de type formative et participative. En ce sens, comme dans ce type de mandat l'évaluateur doit être suffisamment flexible pour s'adapter au contexte du projet évalué, la théorie sous-jacente à la démarche d'évaluation cherche fondamentalement à être créée à partir de ce qui émerge du milieu. C'est d'ailleurs à partir de ces informations qu'un modèle logique décrivant la dynamique de l'action à évaluer dans le milieu peut être élaboré. Cet outil, qui représente en quelque sorte la feuille de route synthétisée de l'action évaluée, est coconstruit par les acteurs du milieu et l'évaluateur. C'est également par le biais de cet

outil que l'évaluateur contribue à identifier les indicateurs devant être mesurés au cours de l'implantation de manière à savoir si l'action conduit réellement au changement ciblé initialement. En résumé, ce modèle logique constitue un terrain neutre au cœur duquel l'évaluateur et les parties prenantes peuvent se référer en tout temps pour déterminer le plus objectivement possible l'état d'avancée du projet en cours et les ajustements à apporter au besoin.

Bien que l'*Initiative 1,2,3 Go!* et son projet de trousse de stimulation soit unique en son genre, il sera évidemment pertinent de recenser les démarches d'évaluation réalisées par le passé sur des projets similaires. De la sorte, ce qui est à améliorer, à corriger ou à maintenir comme pratique, tant du côté de l'évaluateur que du côté des partenaires, pourra plus facilement être relevé.

Évaluation de projets de mobilisation s'apparentant à 1,2,3 go ! Limoilou

Dans cette partie, nous présenterons quelques démarches d'évaluation sur des projets et démarches s'apparentant à *1,2,3 Go! Limoilou*. Le choix s'est arrêté sur les projets qui ressemblaient le plus à l'Initiative de Limoilou et qui présentaient une documentation pertinente et récente.

Les Initiatives 1,2,3 Go! à Montréal. Deux études réalisées dans l'objectif d'évaluer les impacts des *Initiatives 1,2,3 Go!* sur le territoire du Grand-Montréal ont été répertoriées.

D'abord, celle effectuée par Denis, Malcuit et Pomerleau en 2005 s'étend sur deux années et vise cinq territoires défavorisés du Grand-Montréal. Les territoires sont choisis en raison de leur taux élevé de facteurs socio-économiques peu favorables à la qualité du développement des tout-petits (précarité du revenu familial, faible scolarité des parents et forte incidence de monoparentalité). Au total, deux séries de cueillettes de données visant près de cinq cent parents ayant un enfant âgé entre 20 et 42 mois permettent aux auteurs de compiler les informations souhaitées dans le cadre de leur recherche. Dans cette étude, les participants sont différents d'un temps à l'autre. L'étude est de type transversale et comporte un plan quasi expérimental (Denis, Malcuit & Pomerleau, 2005).

De ce fait, deux groupes sont formés : un groupe d'intervention et un groupe de comparaison. Les données proviennent de questionnaires, de tests standardisés et de grilles d'observation. Elles visent à procurer de l'information sur les caractéristiques sociodémographiques de la famille, le niveau de développement de l'enfant, son état de santé général et son environnement physique et social (Denis et al., 2005). Les indicateurs choisis pour effectuer l'évaluation d'impact des actions des *Initiatives 1,2,3 Go!* dans cette étude sont nombreux et visent une grande population. L'éventail des possibilités d'interprétation des résultats s'avère donc plutôt large. Les résultats qui en ressortent sont d'ailleurs peu significatifs. On peut par ailleurs penser que la période de temps dévolue aux mesures d'actions dites préventives n'est pas suffisante pour en faire

ressortir les véritables effets. Enfin, en utilisant des données de parents différents d'un temps de mesure à l'autre, il est difficile de déceler l'évolution d'une expérience vécue par le biais d'un projet chapeauté par *1,2,3 Go!*. Dans le cas de cette étude, il n'a pu être possible de démontrer les effets attribuables aux *Initiatives 1,2,3 Go!* sur le plan des changements observés dans la communauté. L'évolution des groupes de comparaison s'apparentait trop à celle de ceux qui bénéficient d'une ou de plusieurs actions générées par les *Initiatives 1,2,3 Go!* (Denis et al., 2005).

La seconde étude, réalisée par l'équipe de la chaire de *Développement des enfants dans la communauté* (DEC) et rapportée par Théolis et ses collègues (2010), est d'envergure plus grande. Elle s'étant sur huit ans et se compose de données provenant de cinq territoires différents, et ce, en quatre temps de mesure. Les territoires sont sélectionnés en raison du faible taux de scolarité de la population et du taux élevé de pauvreté, de familles monoparentales, d'enfants d'âge préscolaire et, dans le cas des territoires situés en milieux urbains, du taux élevé de familles immigrantes. Tout comme l'étude de Denis et coll. (2005), l'étude de Théolis et coll. (2010) est de type transversale et utilise un plan quasi expérimental. Elle vise à la fois l'évaluation de l'implantation et celle des impacts. Pour chaque temps de mesure, différentes cohortes de parents ayant des enfants âgés entre 20 et 42 mois sont rejointes. Au total, 1627 familles participent à l'enquête Famille des *Initiatives 1,2,3 Go!*. Plusieurs dimensions telles que le profil sociodémographique des participants, le cumul de facteurs de risques et les impacts des *Initiatives 1,2,3 Go!* sur la mobilisation des intervenants, sur l'environnement

communautaire des familles, sur l'environnement des familles et sur le développement de l'enfant sont prises en considération pour choisir les nombreuses variables à l'étude. Plusieurs instruments de mesure standardisés tels que le *Réseau de soutien social* (Barrera, 1980, traduit et adapté par Lepage, 1984), le *Parental Stress Index* (Abidinm 1995, traduit par Lacharité et al., 1992) et le *Child Behavior Checklist/2-3* (Achenbach, 1992) sont utilisés et adaptés par l'équipe DEC pour mesurer les variables à l'étude.

Encore ici, les résultats qui découlent de l'évaluation ne permettent pas d'affirmer que des améliorations dans la communauté sont attribuables aux interventions apportées par 1,2,3 Go!. Les résultats obtenus ne distinguent pas suffisamment les groupes de comparaison des groupes expérimentaux (Théolis et al., 2005).

Pour le moment, on doit reconnaître qu'aucune étude n'a encore pu démontrer les effets nets de certaines actions mises sur pied par l'une des *Initiatives 1, 2, 3, GO!* dans les changements sociaux observés.

Le projet “ The Better Beginnings, Better Futures”. D'entre les autres études visant l'évaluation d'initiatives s'apparentant à *1,2,3 Go!*, « *The Better Beginnings, Better Futures* » constitue un bon exemple. Elle est mise sur pied depuis près de 25 ans en Ontario (Peters, Petrunka & Arnold, 2003). Contrairement à l'évaluation des *Initiatives 1,2,3 Go!*, les résultats sont, dans leur ensemble, significatifs. L'objectif ultime de l'évaluation consiste à prouver «l'efficacité de la prévention en tant que politique pour

les enfants » (Peters, 2009, p.3). La cible est ici encore très large, mais s'étend sur une dizaine d'années. Cela permet ainsi d'assurer une certaine fidélité aux résultats obtenus et de percevoir, dans un même temps, les changements qui s'effectuent sur une plus longue période. La recherche rapporte donc l'évolution d'une cohorte de 411 enfants répartis sur cinq territoires. Trois de ces territoires sont desservis par le programme « *The Better Beginnings, Better Futures* » tandis que les deux autres regroupent des enfants qui ont des caractéristiques sociodémographiques analogues, mais qui n'en bénéficient pas. Les territoires sont principalement choisis en raison des désavantages socioéconomiques observés au sein de la population. Par exemple un nombre élevé de familles monoparentales ou vivant sous le seuil de la pauvreté se retrouvait sur les territoires sélectionnés pour le projet d'étude. Les familles retrouvées dans les groupes « tests » reçoivent un ensemble de services offerts par l'Initiative locale appartenant à « *The Better Beginnings, Better Futures* » pendant quatre ans. Ainsi, ils bénéficient de l'ensemble des activités de leur programme local de l'âge de quatre ans à l'âge de huit ans et sont suivis par l'équipe de recherche jusqu'à la troisième année du secondaire. Pour chacun des territoires ciblé par « *The Better Beginnings, Better Futures* », les actions diffèrent en fonction des besoins du milieu. Parmi ces actions se retrouvent entre autres l'élaboration d'activités avant et après l'école, l'apport de soins aux enfants, des clubs de déjeuners scolaires et des programmes de loisirs, des visites à domicile pour soutenir les parents, des groupes de soutien pour les parents, des ateliers sur les habiletés parentales, des programmes de garde d'enfants pour venir en aide aux parents, la célébrations d'évènements communautaires spéciaux, le soutien d'initiatives pour la sécurité dans le

voisinage , des excursions communautaires et des programmes de formation pour les adultes.

Plusieurs tests et entrevues sont passés à plusieurs reprises dans le temps pour recueillir les données nécessaires à l'étude. À l'aide de ces instruments de mesure, les chercheurs tentent d'obtenir des informations sur la santé mentale et le développement de l'enfant ainsi que sur le fonctionnement de la famille. Par exemple, *Le Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)* est l'un des tests passés chez l'enfant pour mesurer un aspect de son développement et le *McMaster Family Assessment Device* de Epstein, Baldwin, & Bishop (1983) en représente un utilisé pour comprendre la dynamique familiale. Les résultats qui en découlent sont majoritairement positifs. En matière de rendement académique, les élèves suivis par le programme réussissent davantage que le groupe comparatif. De plus, les comportements observés, tant à l'école qu'à la maison, avec les pairs ou les adultes les entourant, indiquent que les relations entretenues avec ces derniers sont plus positives que celles observées dans le groupe contrôle. Lors des entrevues, les voisins des familles habitant sur les territoires touchés par les actions du programme déclarent également être davantage satisfaits de leur milieu de vie que ceux interrogés sur les territoires comparatifs. Enfin, à long terme, l'étude démontre que les coûts engendrés par les actions de « *The Better Beginnings, Better Futures* » sont moindres que ceux requis pour les groupes de comparaison (Peters et al. 2003 ; Peters, 2009).

Il est important de spécifier que « *The Better Beginnings, Better Futures* » regroupe dans sa totalité plusieurs territoires, soit cinq desservis par le programme pour les enfants âgés de 0 à 4 ans et trois autres desservis par le programme destiné aux enfants de 4 à 8 ans. Comme pour l'ensemble des *Initiatives 1,2,3 Go!*, chaque territoire est supporté par les membres de la communauté et les actions qui en découlent sont propres aux besoins du milieu (Peters, 2009).

Head Start. Lancé en 1965 de manière à contrer les effets de la pauvreté sur la petite enfance, le programme gouvernemental américain *Head Start* dessert aujourd'hui plus de 950 000 enfants et dispose d'un financement de près de sept milliards de dollars par année (Deming, 2009). Il est important de saisir que l'objectif principal d'*Head Start* consiste à optimiser le développement global d'enfants vivant dans des contextes de vulnérabilité de sorte que leur rendement scolaire s'améliore dans le temps. Ainsi, pour être admissible au programme, les enfants doivent provenir de familles ayant un revenu sous le seuil de la pauvreté (U.S. Department of Health and Human Services, 2010).

Depuis son implantation, un bon nombre d'études ont été réalisées afin de déterminer les impacts du projet. Parmi les plus récentes, une étude de type économétrique, publiée en 2009 dans le *American Economic Journal* (Deming), démontre les avantages du programme *Head Start* en termes d'investissement économique. La taille de l'échantillon s'élève à 3698 enfants et provient de données de *l'Enquête longitudinale nationale sur les jeunes* [traduction libre] recueillies entre 1986

et 2004. La méthodologie est exclusivement quantitative. Affirmant qu'il est nécessaire d'attendre entre 15 et 20 ans avant de pouvoir évaluer l'effet d'un programme pour la petite enfance, tel que *Head Start*, l'auteur montre toute la difficulté de percevoir et de mesurer les effets à court terme de ce type de programme. Pendant l'utilisation des services de *Head Start*, les enfants adhérant au programme ne démontrent pas de différences significatives avec ceux provenant des groupes de comparaison. Toutefois, à long terme, lorsque l'enfant atteint l'âge de 19 ans, les sommes investies en terme d'assistance sociale sont significativement moindres pour les enfants ayant reçu les services de *Head Start*.

Ceci vient, dans un même temps, conforter les résultats d'une étude d'envergure plus grande réalisée entre 2002 et 2006 et publiée en 2010 par le département de santé et de services sociaux des États-Unis. Cette étude visait principalement à mesurer les impacts à court terme du programme *Head Start* chez les enfants qui reçoivent les services, en comparaison avec d'autres enfants qui n'en bénéficient pas. La démarche se veut méthodologiquement des plus rigoureuse et veut ainsi prouver la pertinence du programme *Head Start* à l'échelle de la nation américaine. L'échantillon couvre 23 États où 84 agences déléguées et 383 centres *Head Start* sont choisis au hasard. Les enfants qui reçoivent d'autres types d'aides présentes dans la communauté ne doivent pas être exclus des enfants sélectionnés pour composer le groupe-contrôle. Ainsi, lors de la sélection de l'échantillon, tout enfant éligible au programme *Head Start* âgé de trois ou quatre ans est sélectionné au hasard. Une partie est destinée au groupe test et l'autre au

groupe-contrôle. L'étude porte sur deux groupes, soit un groupe d'enfants de trois ans et un groupe d'enfants de quatre ans. Au total, 4 667 enfants forment l'échantillon. De façon générale, l'étude démontre que le programme *Head Start* engendre des impacts positifs sur l'évolution de quatre sphères de développement étudiées chez les enfants participant aux programmes, c'est-à-dire, les sphères cognitives, socio affectives, parentales ainsi que celles reliées au domaine de la santé. Cependant, la recherche qui tente de démontrer les effets à court terme ne s'est pas avérée significative. Les résultats positifs ont davantage été observés chez les groupes d'enfants âgés de trois ans. Étrangement, les effets du programme se sont estompés généralement à partir de la première année du primaire chez les deux groupes.

En dépit de cette constatation, les auteurs rapportent que depuis la création de *Head Start*, les nombreuses banques de données contenant plusieurs informations sur les familles appelées à participer aux études ont malgré tout permis de confirmer la pertinence du programme *Head Start* à long terme. En ce sens, les auteurs évoquent qu'en 40 ans d'existence, plusieurs études longitudinales ont su prouver que *Head Start* avait contribué de façon significative à diminuer l'activité criminelle, à réduire les taux de mortalité infantile, à promouvoir l'importance de l'éducation spécialisée dans le domaine de la petite enfance, à augmenter la performance scolaire, à diminuer le décrochage scolaire, et finalement, à augmenter les taux de vaccination (U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, 2010). Toutefois, l'apport réel de ce programme en terme de bénéfices fait encore

aujourd'hui l'objet de plusieurs polémiques dans d'autres études. L'apport de preuves suffisantes et significatives au plan méthodologique pour prouver que les effets obtenus sont réellement attribuables au programme est fortement discuté (FGP Child Development Institute, 2007 ; Pungello, Campbell, & Barnett, 2006). Ainsi, il est important de rappeler, en concluant la présentation de cette initiative d'envergure nationale, que plus les effets sont mesurés sur une longue période de temps et visent des changements sur le plan de la communauté, plus il est difficile d'affirmer avec certitude que c'est l'intervention qui en est la cause. Plusieurs autres facteurs peuvent venir contribuer aux changements produits (Minich et al., 2006 ; Nastasi & Hitchcock, 2009). C'est pourquoi Livet, Courser et Wandersman (2008) proposent une évaluation centrée sur les processus. En fait, ils suggèrent l'idée que l'évaluateur agisse à titre d'accompagnateur dans la planification de l'action en identifiant et en évaluant les processus nécessaires à l'atteinte des objectifs visés. Ils souhaitent que cette façon de faire rende possible un ajustement efficace de l'action ou du programme évalué tout au long de son évolution. Selon eux, cette stratégie permet une compréhension plus profonde des dynamiques présentes au sein d'une organisation et comble l'écart entre la pratique et la théorie. Le prochain programme utilise ce type de méthode qui est davantage axé sur les processus que sur les résultats.

Success By 6 . L'étude présentée ici présente un projet pilote visant la création éventuelle d'un système intégré d'évaluation et de rapports pour les programmes et services favorisant le développement optimal des tout-petits en Colombie-Britannique.

Réalisé par un groupe intersectoriel de bailleurs de fonds et d'agences de la Colombie-Britannique avec le soutien financier de la *Fondation Max Bell* et du *ministère des enfants et de la famille* et sous la gestion de *Centraide* du Lower Mainland, ce projet d'étude intitulé *Early Childhood Development (ECD)* s'inspire de la vision que tous les enfants doivent être en bonne santé et se développer de façon optimale. Lancé en 2005, le projet se concrétise en 2006 et met en avant-plan quatre résultats souhaités à l'échelle provinciale : (1) que les mères qui accouchent soient en santé afin que leurs enfants soient également en santé et le demeurent, (2) que le développement des enfants soit optimisé en augmentant l'accessibilité aux soins et aux occasions d'apprentissage de qualité, (3) que les parents puissent avoir les connaissances, les ressources et le support nécessaire pour aider leur enfant à se développer de façon optimale, (4) que la communauté s'implique pour favoriser le développement de tous les enfants et de leur famille (British Columbia Government, 2014).

L'étude rapportée concernant l'initiative ciblée ci-haut, se veut un rapport est assez différent des deux autres énoncées précédemment. Publié en mai 2012 par Munro, le document nommé *Success By 6 & Children First Community Capacity Building Initiatives in BC, Shared Measurement Report* rapporte principalement un compte rendu de l'évaluation de la capacité des communautés à se mobiliser pour créer des initiatives venant en aide aux tout-petits. Le but est de mieux comprendre les processus de prise en charge des familles dans la province par les deux initiatives et de mesurer les impacts provoqués par *Success By 6* et *Children First Community* dans les communautés.

Success By 6 est une initiative de développement de la petite enfance qui vise à contribuer au bon départ de tous les enfants. Elle permet de s'assurer que les enfants âgés entre 0 à 6 ans développent les compétences émotionnelles, sociales, cognitives et physiques nécessaires pour l'entrée à l'école.

Success By 6 vise à renforcer la communauté par l'engagement des citoyens pour optimiser le développement des tout-petits. Elle souhaite également mettre en place des programmes de financement pour renforcer les services destinés aux jeunes enfants et à leurs familles. Les programmes financés couvrent des thèmes comme l'alphabétisation, la nutrition, la stimulation des enfants par le jeu et le développement des compétences parentales. *The Granny and Grampa Connections Box*, une trousse de sensibilisation pour les communautés autochtones, *Planning for the Seasons*, un outil de planification stratégique destiné aux autochtones en congruence avec les valeurs prônées par leurs communautés, *We Can Change Our Future - Leadership DVD Project*, un outil multimédia conçu pour engager les communautés dans le dialogue en ce qui concerne l'importance du développement de la petite enfance et enfin *Provincial Calendar*, un calendrier gratuit distribué à l'échelle provinciale contenant plusieurs informations destinées aux parents et à la communauté pour mieux soutenir le développement des jeunes enfants, sont tous des exemples de projets supportés par l'initiative *Success By 6*.

Axée sur la prévention et la recherche participative, l'initiative *Success By 6*, souhaite contribuer à l'émancipation de communautés où tous les enfants sont valorisés,

respectés, nourris et aimés afin qu'ils se développent de façon optimale et deviennent des adultes créatifs, responsables et compétents (Success By 6, 2013).

Ici, contrairement aux démarches d'évaluation de *Head Start* ou de *The Better Beginnings, Better Futures* l'outil d'évaluation utilisé n'est pas conçu pour confirmer l'impact des initiatives mises en place ou les comparer à d'autres programmes en termes de coûts ou de longévité. Il a pour but de renforcer les capacités communautaires afin de soutenir plus adéquatement les jeunes enfants et leurs familles. Ainsi, quatre séries de collectes de données sont réalisées entre 2007 et 2011 à l'aide de formulaires électroniques visant à recueillir de l'information auprès des gestionnaires des tables de concertation. Principalement, le projet a pour but de favoriser la création de comités d'évaluation dans les divers points de services de manière à favoriser l'amélioration de la planification, de la coordination et de la sensibilisation communautaire dans le temps, et ce, malgré les changements organisationnels possibles. Au total, 121 milieux répondent, dont certains à plusieurs reprises dans le temps. Des ajustements sont faits après chaque collecte de données afin de favoriser le déploiement des initiatives dans les milieux. Il ressort de cette étude que la participation des parties prenantes aux tables d'évaluation, incluant celle des gestionnaires va en s'accroissant. Cela dit, plus la participation augmente, plus les initiatives se réajustent dans le temps et tendent à se rapprocher des objectifs visés par le programme en termes de mobilisation des communautés (Munro, 2012). Cet exemple vient confirmer l'argumentaire de Livet et ses coéquipiers (2008) rapporté plus haut au sujet de la pertinence de l'évaluation axée

sur les processus.

Un autre projet d'évaluation concernant la qualité du support offert aux parents dans le cadre de *Success By 6* est actuellement en cours. Ceci dit, aucun résultat n'est encore disponible. Seuls les résultats du projet pilote sont accessibles. Dans les conclusions de ce projet pilote, la possibilité éventuelle d'aller sonder les parents par le biais des questionnaires dans chaque milieu est évoquée. Par cette façon de faire, l'évaluation rejoindrait davantage les bénéficiaires des actions de *Success By 6*. Ainsi, des informations plus précises pour améliorer les actions mises en place par l'initiative pourraient être disponibles (Munro, 2012).

Le projet Abecedarian. Le projet *Abecedarian* est mis sur pied dans les années 70 avec comme objectif de prouver scientifiquement les effets à long terme de programmes éducatifs destinés à la petite enfance chez les enfants naissant dans des contextes de plus grande pauvreté. Les interventions, en grande partie axées sur le jeu, se veulent intensives au moins jusqu'à la rentrée de l'enfant à la maternelle (FGP Child Development Institute, 2007). Les enfants sélectionnés pour former l'échantillon entre 1972 et 1977 profitent de ce fait, des interventions du centre de la petite enfance à raison de cinq jours par semaine, six à huit heures par jour, 50 semaines par année. La première phase d'intervention commence à la naissance de l'enfant et se termine à l'âge de cinq ans. La seconde phase, quant à elle, se poursuit de l'entrée à la maternelle jusqu'à la troisième année du primaire et est beaucoup moins intensive que la première.

L'intervention s'étend donc sur huit ans. L'échantillon, quant à lui, est formé de quatre groupes d'environ 28 enfants, dont deux groupes contrôle. Au total, 111 participants sont sélectionnés. Avec le temps, certains enfants se retirent de l'étude (Pungello et al., 2006). Dans le cadre de la dernière étude, 101 participants sont volontaires. Une des plus récentes recherches publiées sur ce projet en 2012 dans le *Developmental Psychology* rapporte les résultats du programme 30 ans après son déploiement (Campbell, Pungello, Burchinal, Kainz, Pan, Wasik, Barbarin, Sparling, & Ramey, 2012). Le suivi s'effectue à plusieurs reprises dans le temps, alors que les participants atteignent l'âge de 12, 15 et 21 ans. Les résultats qui en ressortent démontrent que la majorité des enfants pris en charge par le *Abecedarian project* ont un taux de réussite scolaire plus grand que le groupe comparatif. De plus, ils sont plus nombreux à aller au niveau collégial. Les personnes qui ont bénéficié du programme ont aussi moins profité des prestations d'aide sociale que les autres groupes. En termes d'économie, avec l'ensemble des études réalisées à ce sujet, il est possible d'affirmer que l'éducation à la petite enfance améliore à long terme la condition des enfants qui naissent dans des contextes de pauvreté (Campbell et al., 2012). Toutefois, il est important de prendre en considération la taille de l'échantillon qui est très petite et plus difficilement généralisable. De plus, aux vues des conditions d'intervention très avantageuses à l'obtention de résultats significatifs, il est possible de croire qu'il faudrait vivre dans un monde utopique pour que chaque enfant soit en droit de recevoir une éducation de qualité équivalente que celle qu'ont reçue les participants du *Abecedarian Project*.

Perry Preschool HighScope. En termes de portée, ce projet s'inscrit dans la même lignée que le *Abecedarian project*. En ce sens, les effets du programme sont mesurés sur 40 ans à partir d'un même échantillon. Au départ, l'objectif est de vérifier la pertinence de programmes d'interventions préscolaires qui, à cette époque, sont quasi inexistantes. On souhaite ainsi démontrer que l'éducation préscolaire peut améliorer le rendement scolaire chez les populations plus à risque. Pour ce faire, 123 américains d'origine africaine nés dans un contexte de pauvreté et ayant un quotient intellectuel en bas de la moyenne, soit situés entre 70 et 80, sont sélectionnés entre 1962 et 1967 à l'âge de trois et quatre ans pour participer au projet. D'une durée de deux ans, les interventions se donnent quotidiennement en semaine à raison de deux heures trente par jour à l'école et d'une heure trente l'après-midi à la maison avec le parent. L'objectif est de stimuler l'enfant, mais aussi de renforcer le potentiel du parent dans son rôle. À l'aide des suivis effectués chez la cohorte d'enfants formant le groupe d'intervention et le groupe de comparaison, six monographies complètes sont publiées. Elles rapportent les résultats des effets du programme lorsque les enfants sélectionnés pour participer à l'étude atteignent l'âge de 10, 15, 19, 27 et 40 ans. Enfin, ce qui ressort comme étant le plus significatif en regard du groupe de comparaison, c'est que les enfants qui suivent le programme ont un QI plus élevé, soit en haut de 90, à l'âge de cinq ans. De plus, ces derniers rapportent plus de réussites à l'école lors de l'adolescence et sont diplômés en plus grand nombre que ceux de l'autre groupe. Ils sont d'ailleurs plus nombreux à faire leurs travaux d'école à l'âge de 15 ans. Finalement, à l'âge de 40 ans, leur revenu est plus élevé que celui du groupe comparatif et moins de constats d'arrestations paraissent

à leur actif. Ce qui est également intéressant à prendre en considération dans ce projet, c'est que les effets du programme sur les enfants du groupe d'intervention s'estompent lorsque ces derniers sont évalués en cinquième année. Cependant, dans le rapport réalisé, ce qui différencie les deux groupes est le fait que lorsque les sujets atteignent l'âge de 15 ans, les effets s'avèrent étonnamment significatifs. Cette tendance se maintient finalement jusqu'aux dernières études réalisées. Il ne faut toutefois pas perdre de vue ici le fait que l'échantillon utilisé dans le cadre de l'étude est petit, ce qui vient nuancer le potentiel de généralisation des conclusions (Marien et Beaud, 2003). De plus, les parents des enfants sélectionnés dans le groupe d'intervention sont davantage volontaires pour participer au projet que ceux du groupe de comparaison, ce qui met en doute la similarité des deux groupes. Au bout du compte, cette étude est tout de même considérée comme étant l'une des plus marquantes de l'histoire en ce qui concerne les répercussions de projets d'interventions préscolaires en Amérique. En ce sens, encore aujourd'hui, elle est rapportée dans le but de souligner au gouvernement l'importance d'investir davantage dans des programmes préventifs réservés à la petite enfance tel que *Head Start* qui s'étend à l'échelle de la nation (Heckman, Moon, Pinto, Savelyev, & Yavitz, 2010).

Enfin, une méta analyse réalisée par Manning, Homel & Smith en 2010 ayant pour but de mesurer et de comparer les effets des programmes de prévention sur le développement de populations provenant de milieux à risque en fonction du temps de l'intervention, rapporte que les programmes de prévention qui agissent tôt sur la vie de l'enfant sont plus efficaces que ceux qui interviennent plus tard sur le plan des effets à

long terme. De plus les interventions qui sont intensives et qui s'étalent sur une période d'au moins trois ans génèrent plus d'effets que les autres types d'intervention. Une autre méta-analyse réalisée en 2003 par Bakermans-Kranenburg, Van IJzendoorn, et Juffer démontre toutefois que la précocité et la durée de l'intervention ne sont pas nécessairement des facteurs déterminants pour augmenter la sensibilité parentale et la qualité d'attachement de l'enfant.

Évaluation de projets s'apparentant aux trousse de stimulation

Dans la partie qui suit, le portrait de projets ayant pour but la création de matériel de stimulation destiné aux jeunes enfants et/ou aux parents sera dressé. La documentation portant sur ce type de projets est davantage restreinte.

Trousses Famille. Le projet des *Trousses Famille*, découle de recherches antérieures réalisées par la *fondation André et Lucie Chagnon* qui, finalement, avec l'arrivée d'*Avenir d'Enfants* en 2009, s'est concrétisé et s'est implanté en collaboration avec plusieurs *Centre de Santé et des Services Sociaux* (CSSS) de la province de Québec (Brousseau & Jetté, 2008 ; Chagnon, Théolis, & Labelle, 2011). Actuellement deux trousse sont implantées par *Avenir d'enfants*. L'une d'entre elles cible les parents lorsqu'ils sont en attente d'un nouveau-né alors que l'autre consiste à accompagner le parent lors de la première année du nourrisson. Les trousse ne contiennent pas principalement des jouets de stimulation, comme il en est le cas pour les trousse de stimulation créées par l'un des comités de travail de l'*Initiative 1,2,3 Go!*. Les *Trousses*

Famille regroupent essentiellement des outils de sensibilisation destinés aux parents pour les accompagner dans leur nouveau rôle. Un piqué pour changer la couche de l'enfant en toute sécurité, un bonnet pour protéger la tête de l'enfant et un coussin pour que la femme enceinte puisse appuyer son ventre lorsqu'elle se repose sont des exemples d'objets retrouvés dans les *Trousses Famille*. En termes de jeux de stimulation, un livre pour enfant est fourni dans chacune des trousse. D'autres trousse sont également remises à l'intention des intervenants pour leur permettre d'approfondir leurs interventions auprès des familles en fonction des besoins identifiés. Des boitiers dvd et des dépliants sont des exemples de ce qui est inséré dans les coffres à outils réservés aux intervenants. Ces trousse se veulent complémentaires à celles destinées aux parents. Elles sont toutes les trois distribuées en grand nombre par le biais des CLSC. L'objectif visé par le projet est que toutes les mères enceintes reçoivent la première trousse dans les milieux qui les distribuent. De plus, lorsque l'enfant naît, les promoteurs du projet souhaitent également que chacune des familles des milieux desservis bénéficient de la seconde trousse (Chagnon et al., 2011).

Dans le cadre de l'étude de Chagnon et ses collaborateurs (2011) portant sur l'évaluation d'implantation du projet, un devis mixte est utilisé pour la cueillette de données. À cette occasion, les parents, les gestionnaires ainsi que les intervenants provenant des six milieux partenaires sont sollicités. Ces derniers sont approchés pour être rencontrés en entrevues ou en focus group et pour remplir un questionnaire. Bon

nombre de participants facilitent le processus lors des deux séries de collecte de données. Au total, 765 troussees Grossesse et 350 troussees Naissance sont distribuées.

Globalement, il ressort de l'évaluation que de façon générale, les parents et les intervenants apprécient l'utilisation des troussees et combrent les besoins du milieu. Les intervenants sont plutôt motivés à utiliser les troussees lors de leurs interventions et les parents quant à eux, sont réceptifs aux outils qui leur sont fournis. Toutefois, certains intervenants s'expriment sur le fait que le contenu des coffres à outils est parfois inapproprié pour les parents présentant un faible niveau de littératie. Certaines hypothèses quant aux facteurs susceptibles de freiner l'utilisation des troussees sont aussi émises. D'abord, une première hypothèse soutient le fait que plusieurs intervenants n'ont pas assisté au séminaire réservé à la présentation des troussees et à la formation pour son utilisation optimale. Pour les auteurs, le séminaire représente une période essentielle aux intervenants pour qu'ils puissent bien s'appropriier l'outil et en faire bon usage. Des formations ponctuelles et des suivis en individuel ou en groupe sont ainsi proposés. Selon les auteurs, cette solution pourrait pallier à l'effet du roulement de personnel fréquent. La seconde hypothèse, quant à elle, suppose que l'entreposage et l'assemblage du matériel éducatif représenterait peut-être un fardeau pour certains milieux. Des moyens pourraient donc être mis en place pour soutenir cette étape et favoriser l'utilisation des troussees.

Somme toute, il ressort de cette étude que les *Trousses Famille* ont amélioré en grande partie les pratiques des intervenants. Elles ont dans un même temps facilité la création et le maintien du lien avec la famille. Les parents, quant à eux, ont pu développer une meilleure compréhension des besoins de leur enfant, adopter des habitudes de vie plus saines et s'approprier davantage leur rôle parental. Enfin, les partenaires sont fiers de la réalisation de cette action, qu'ils considèrent de projet commun les ayant mobilisé à travailler ensemble (Chagnon, et al, 2011).

Un autre projet québécois, découvert un peu plus tard au cours des entrevues réalisées auprès des utilisateurs des trousse de stimulation de *l'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou*, s'est révélé pertinent pour soutenir le cadre théorique de ce projet d'étude. Par ailleurs, comme la documentation sur le projet était difficile d'accès, il a été nécessaire de contacter le principal responsable du projet, monsieur Gilles Vaillancourt, pour en connaître un peu plus sur l'implantation du projet dans les milieux.

Jeux d'enfants. Jeux d'enfants représente la version Québécoise de *LearningGames*, qui, lui, découle du projet de recherche *Abecedarian* présenté un peu plus haut. C'est un programme qui a été conçu en collaboration avec certains des chercheurs impliqués dans le projet *Abecedarian* dans l'optique de procurer des activités pour stimuler le développement des enfants de la naissance à cinq ans. Au total, 200 fiches d'activités détachables, séparées en cinq livrets, sont suggérées par *Jeux d'enfants*. Ces dernières, qui se veulent simples et faciles à réaliser pour les parents, sont

séparées par groupe d'âge dans l'optique de consolider les compétences nouvellement acquises chez l'enfant. On souhaite ainsi renforcer les nouveaux acquis de l'enfant dans un climat de plaisir et d'interactions avec le parent.

Ce projet, considéré comme pilote lors de ses premiers balbutiements, a vu le jour en 2006 au Québec suite à des démarches entamées par le *Centre de Psycho-Éducation du Québec (CPEQ)* en regard de l'intérêt manifesté par la *Fondation Lucie et André Chagnon* à reproduire le programme *LearningGames* au Québec. C'est ainsi que le CPEQ prend en charge la reproduction du matériel, de sorte à ce qu'il soit adapté au Québec. Dans un même temps, le CPEQ élabore un devis de formation et des outils afin que le projet *LearningGames* soit déployé de manière optimale au Québec (Sogémap inc., 2011).

En 2006, lorsque vient le temps de faire la comparaison entre les utilisateurs ayant suivi la formation à ceux ne l'ayant pas reçue pour évaluer l'efficacité de l'implantation du projet au Québec, les résultats s'avèrent peu concluants. Quoique dans son ensemble le matériel proposé soit apprécié par les parties prenantes, des lacunes au plan de la formation des personnes au cœur de l'implantation du projet modèrent de façon importante l'atteinte des objectifs visés par le programme. Comme les intervenants ne sont pas suffisamment outillés pour utiliser le matériel, son utilité pour l'enfant est restreinte (Sogémap inc., 2011).

En 2009, suite à une rupture du contrat de diffusion causée par l'incapacité du CPEQ à rajuster son tir pour mieux implanter le projet dans les milieux, un nouveau contrat est signé avec le Cégep de Saint-Jérôme. Comme le souhait est de maximiser les effets du programme sur les enfants, les nouveaux mandataires mettent en place un projet de diffusion s'étalant sur trois ans. En établissant un partenariat avec divers partenaires régionaux essentiels au déploiement du projet tels que les regroupements des centres de la petite enfance, les nouveaux responsables du projet visent à implanter des mécanismes favorisant le déploiement du programme en misant sur « le transfert des connaissances vers les intervenants dans l'accompagnement des parents en ce qui a trait au développement de leurs enfants » (Sogémap inc., 2011, p.8). L'objectif est d'atteindre au total 60 000 familles. Ainsi, en reprenant les constats évoqués par l'évaluation du projet-pilote réalisée par le CPEQ en 2006, les représentants du Cégep St-Jérôme souhaitent mieux encadrer et former les acteurs gravitant autour des familles ciblées afin que le matériel soit utilisé de façon optimale (Sogémap inc., 2011).

Comme ce sont les familles qui sont ciblées pour bénéficier des bienfaits du programme *Jeux d'enfants*, mais que les créateurs ne sont pas directement en lien avec ces dernières, l'objectif est d'atteindre les personnes qui les côtoient au quotidien, soit les intervenants. Les responsables de services de garde en milieu familial sont par ailleurs ciblés en priorité dans la démarche. La stratégie utilisée pour optimiser le processus d'implantation du projet au Québec se caractérise par trois axes, soit l'axe recrutement, l'axe formation et l'axe renforcement qui, lui, vise à offrir un soutien en

continuité avec la formation donnée pour une meilleure utilisation du matériel (Sogémap inc., 2011).

Enfin, après avoir procédé, tout au long des trois années d'implantation et de diffusion du projet, à des séries de collecte de données de type mixte auprès des familles et des intervenants ayant utilisé le programme *Jeux d'enfants*, les responsables du Cégep St-Jérôme souhaitent pouvoir présenter un dernier rapport d'évaluation à l'automne 2013. Cette démarche vise finalement à fournir à l'équipe responsable du projet une rétroaction périodique sur l'évolution du projet dans son processus de diffusion et d'implantation, afin qu'il soit réajusté en cours de route (Sogémap inc., 2011).

Les visées du projet *Jeux d'enfants* et les valeurs qui en découlent se rapprochent énormément de celles du projet des trousse de stimulation de l'*Initiative 1,2,3 Go! Limoilou*. Certains des éléments relatifs aux stratégies mises en place pour assurer l'implantation du projet dans les milieux pourraient d'ailleurs être intéressants à prendre en considération par les membres de l'Initiative si les résultats qui ressortent à l'automne 2013 dans le rapport d'évaluation s'avèrent significatifs.

Un dernier projet, cette fois-ci américain, s'apparente également à celui soutenu par l'Initiative. Toutefois, ce dernier vise davantage le soutien des parents dans leur rôle parental que la stimulation directe de l'enfant. Ainsi, de manière à mieux le situer par

rapport aux trois autres projets relatifs aux trousse de stimulation, qui eux, étaient implantés au Québec, un bref descriptif vous sera présenté.

The Kit for New Parents (First 5 California). Ce projet démarre en 2001 dans l'objectif de favoriser le développement d'enfants en bas âge en outillant les parents sur le plan éducationnel. Pour ce faire, des trousse contenant des livres et des vidéos d'informations portant sur le développement de l'enfant, la nutrition, la santé, les soins et la discipline sont distribuées aux parents par le biais de services prénataux, d'hôpitaux, de visites à domicile ou d'autres programmes connexes. Aucun frais n'est requis pour l'obtention de la trousse (Center for Community Wellness, 2004).

L'étude se base sur un échantillon de 542 mères qui bénéficient d'une trousse et de 1236 qui n'en bénéficient pas. Les mères visées par la collecte de données sont celles qui sont enceintes ou qui ont récemment accouché. Elles doivent également être inscrites dans l'un des programmes offerts par les organismes *First 5* situés dans les comtés de la Californie. Ces organisations visent à favoriser le développement de l'enfant pour qu'il soit en mesure de profiter d'une meilleure expérience scolaire. Une bonne partie des mères choisies pour réaliser l'étude sont hispanophones. La moitié de l'échantillon du groupe de mères qui bénéficient d'une trousse reçoit la version anglaises et l'autre moitié, la version espagnole. Enfin, les mères sélectionnées pour l'étude gagnent majoritairement un faible revenu. Ces dernières sont réparties à travers dix comtés de la Californie. Elles sont rejointes trois fois par téléphone, soit lorsqu'elles reçoivent la

trousse, six à neuf mois après l'avoir reçue et quatorze mois plus tard. Elles doivent répondre à huit questions visant à mesurer les connaissances acquises par le biais des trousseaux *The kit for new parents* sur le développement de l'enfant et sur les attitudes et pratiques parentales favorables au développement de l'enfant. Les questions sont les mêmes à chaque temps de mesure. Six questions additionnelles sont posées lors du dernier temps de mesure.

Des groupes de discussion avec les parents et les distributeurs des trousseaux ainsi que des entretiens avec les administrateurs des programmes offerts localement par *First 5*, ont également permis de collecter des données sur l'opinion générale des utilisateurs ou des distributeurs de la trousse au sujet du matériel proposé.

Globalement, il ressort de ce projet d'étude qu'un nombre élevé de parents a utilisé les trousseaux et les a trouvées utiles. Les vidéos ont aussi été très appréciées. De plus, la trousse améliorerait de façon significative les connaissances des parents sur le développement de l'enfant, leurs attitudes et leurs pratiques parentales. Par ailleurs, plus la trousse était utilisée tôt, soit pendant la grossesse, plus les mères faisaient des progrès en termes d'apprentissage. Finalement, l'étude rapporte que les utilisateurs de la version espagnole auraient davantage utilisé la trousse et que leur effet sur les familles se serait avéré encore plus bénéfique (Center for Community Wellness, 2004).

Dans l'intérêt de mener à bien cette partie, il convient de considérer la position

de l'*Initiative 1,2,3 Go! Limoilou* en regard de ce qui vient d'être présenté en terme d'évaluation de projet. D'abord, il a été possible de constater que les organisations présentées ci-haut ont été évaluées dans des contextes où elles étaient davantage implantées. De ce fait, les projets ou organisations évalués étaient plus structurés et étendus que ne l'est l'*Initiative 1,2,3 Go! Limoilou* à l'heure actuelle. Par ailleurs, dans la majorité des cas où l'évaluation des effets rapportait des résultats significatifs, les acteurs ciblés par l'intervention étaient impliqués du début à la fin du processus d'évaluation. Les bénéficiaires profitaient donc du programme ou de l'intervention tout au long du processus de recherche qui s'étendait généralement sur plusieurs années. Enfin, dans plusieurs de ces études de type longitudinales, des évaluations ont été réalisées de façon ponctuelle de manière à suivre le cours de l'évolution des actions pour mener des ajustements au besoin.

Ce type d'évaluation n'est malheureusement pas réaliste pour l'*Initiative 1,2,3 Go! Limoilou* du fait qu'elle demande trop d'investissement au plan du temps et de l'argent (Dubeau, Coutu, & Turcotte, 2009). De plus, les actions déployées par l'Initiative ne touchent, pour l'instant, pas une clientèle spécifique, ce qui rendrait difficile une démarche pareille. Chacune des actions chapeautées par les parties prenantes de l'*Initiative 1,2,3 Go! Limoilou* possède par ailleurs ses propres buts et est mise sur pied par des comités de travail différents. Ainsi, même si l'ensemble des actions vise la même direction afin de répondre aux objectifs généraux de l'Initiative, la structure de l'Initiative et les ressources disponibles ne permettent pas encore d'assurer

une évaluation aussi précise et rigoureuse que celles présentées dans les projets précédents. Enfin, comme l'organisation génère, dans son ensemble, des résultats qui sont davantage de l'ordre du moyen et du long terme puisque ses actions se veulent d'ordre préventives, l'hypothèse que les effets produits sont réellement en lien avec les changements observés dans la communauté de Limoilou est, dans ce cas-ci, plus difficile à affirmer (Livet et al., 2008).

Tenant compte de la réalité de *l'Initiative 1,2,3 Go!* l'équipe de recherche a finalement jugé comme étant plus pertinent de s'attarder, dans un premier temps, à l'évaluation de l'implantation d'une action concrète réalisée dans le milieu. De cette façon, cette première démarche d'évaluation souhaite renforcer la structure en place et habiliter les parties prenantes à recourir au processus d'évaluation dans l'ensemble de leurs actions.

Objectifs de la recherche

Tel que mentionné un peu plus haut, le projet de recherche vise l'évaluation d'implantation d'une action chapeauté par certains partenaires de *l'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou*. Le choix du comité d'évaluation s'est de ce fait arrêté sur l'action concernant la conception de trousse de stimulation pour les enfants âgés entre 18 et 30 mois. Comme des trousse destinées aux enfants de 0 à 6 mois, 6 à 12 mois ainsi qu'aux

enfants âgés entre 12 et 18 mois ont déjà été créés par certains partenaires de l'Initiative dans le passé, il y a de fortes chances que les acteurs touchés par l'ensemble des trousseaux bénéficient dans un même temps de l'évaluation de la nouvelle trousse. Dans un premier temps, il est important de retenir que l'orientation principale de la recherche se dirige davantage vers la clarification de la mise en place de l'action avec les acteurs concernés. De la sorte, un plan de travail, soit un modèle logique, doit être créé via un consensus entre l'évaluateur et les parties prenantes. C'est par le biais de ce procédé que sera facilitée la mesure de l'écart qui sépare les objectifs visés par l'action de leur atteinte réelle. Dans un second temps, l'identification de certains éléments qui risquent de contribuer ou de perturber l'atteinte des objectifs visés est essentielle à la démarche. Pour faciliter ce processus, l'évaluation doit être réalisée avec la contribution de l'ensemble des acteurs responsables du déploiement de l'action. C'est ainsi, par le biais de la participation de ces derniers, que les données tirées des indicateurs sélectionnés seront en mesure de déterminer le plus convenablement l'efficacité de l'action sous tous ses angles. Finalement, ce projet souhaite fournir des recommandations claires et simples à l'équipe responsable de l'action, de sorte qu'elle puisse poursuivre la démarche d'évaluation par elle-même une fois le projet implanté. Il est par ailleurs nécessaire de mentionner qu'une partie de ce projet de recherche sera utilisée à des fins de redditions de compte pour l'Initiative.

Pertinence scientifique et sociale

Cette démarche contribuera à l'amélioration des conditions de vie d'enfants grandissant dans des contextes de vulnérabilité plus grands en terme de stimulation. De plus, comme ce projet vise à répondre à des exigences de redditions de compte, il apportera un soutien supplémentaire à ce processus qui peut parfois sembler complexe pour les acteurs impliqués au sein de la mobilisation.

Enfin, ce projet sera profitable tant pour l'équipe de recherche que pour les parties prenantes au cœur de l'action. Chacune d'entre elles partagera ses connaissances au profit d'une action qui saura finalement être bénéfique pour une clientèle présentant des besoins particuliers. Somme toute, il est possible d'affirmer que l'objectif ultime de ce projet est d'en arriver à une collaboration qui saura favoriser le contexte de développement de certains enfants et de leur famille par le biais d'une action qui aura été finement élaborée par une équipe multidisciplinaire motivée et surtout sensible à cette cause.

Méthodologie

Dans cette section, les questions de recherche qui ont guidé la démarche méthodologique utilisée dans le cadre de cette étude sont d'abord présentées. L'approche privilégiée dans ce processus est ensuite évoquée. C'est après cette partie qu'est décrite de façon plus explicite la stratégie de collecte de données mise à profit à l'occasion de cette démarche d'évaluation. L'échantillonnage y est aussi présenté. Enfin, la méthode employée pour analyser les données recueillies est exposée.

Les questions de recherche

Les questions de recherche ont été construites à partir des trois axes principaux visés par le projet. Les trois questions de recherche portent sur trois principaux éléments de cette évaluation. Ces éléments sont (1) le processus de mobilisation au sein du comité d'action, (2) l'utilisation des trousse de stimulation dans les milieux et (3) les effets observés lors de l'utilisation des trousse dans les milieux. De ces trois éléments du projet évalué découlent trois questions de recherche principales:

1. Est-ce que le processus de création des trousse rejoint le mouvement de mobilisation promu par les valeurs fondamentales de l'*Initiative 1,2,3 Go!* *Limoilou* ?

2. Est-ce que le processus de diffusion des troussees mis en place par les parties prenantes favorise son déploiement ?
3. Est-ce que l'utilisation des troussees dans les milieux apporte l'effet escompté par l'action auprès de la clientèle visée ?

Afin de répondre plus spécifiquement à ces questions, un modèle logique regroupant les indicateurs à mesurer pendant le processus d'évaluation a été construit. Cet outil a permis de vérifier si les objectifs visés par le projet ont bel et bien été atteints, à court, moyen, long terme et, ce, avant, pendant et après l'implantation du projet (Voir en annexe 1). Sa création repose sur un consensus entre les évaluateurs externes et les parties prenantes, impliquées dans le projet ou du moins, dans le processus d'évaluation du projet. Les questionnaires distribuées aux membres du comité ainsi qu'aux intervenants utilisateurs et/ou distributeurs des troussees ont tous deux été construits de sorte à répondre le plus possible aux indicateurs présents dans le modèle logique. Il est possible de consulter ces questionnaires en annexe 2.

L'approche méthodologique privilégiée

Tel que mentionné au premier chapitre, l'approche évaluative priorisée dans le cadre de cette étude se veut formative et participative. Par ailleurs, la méthodologie s'inspire directement de cette approche. Ceci dit, pour être formative, la démarche doit

commencer par l'identification des processus nécessaires à la création, à l'implantation et au déploiement de l'action dans les milieux. Pour que les parties prenantes soient en mesure de s'approprier le processus d'évaluation de sorte à y participer activement et y apporter en cours de route les changements nécessaires, celles-ci doivent pouvoir saisir les informations obtenues par la mesure des indicateurs identifiés dans le modèle logique. La nuance apportée par l'approche qualitative, ainsi que la précision des données quantitatives, procurent des informations qui sont complémentaires et nécessaires aux changements à apporter en vue de se rapprocher de l'objectif visé (Nastasi & Hitchcock, 2009). C'est donc, dans le but de répondre du mieux possible aux questions plus spécifiques de la recherche portant sur l'évaluation d'implantation du projet des trousse de stimulation, que le choix de la méthode d'analyse s'est arrêté sur un devis mixte à prédominance qualitative.

Stratégie de collecte de données

Pour recueillir les données nécessaires à l'évaluation d'implantation, des questionnaires à choix de réponses de type Likert et des entrevues semi-dirigées sont utilisés. La structure des deux instruments de collecte de données est directement liée au modèle logique. Les questionnaires sont construits et ensuite validés par deux des membres du comité d'évaluation. Ces outils de collecte de données sont également lus et acceptés par le comité d'éthique de l'UQTR et celui du CSSS de la Vieille-Capitale.

Au départ, trois collectes de données sont prévues pour documenter l'évolution du projet. La première se déroule au moment de l'élaboration de la nouvelle trousse, la seconde, elle, prévue lors du lancement du projet dans les milieux et enfin, la dernière a lieu six mois suivant l'implantation du projet dans les milieux.

Au terme de cette démarche, deux cibles sont visées par la collecte de données : le comité de travail et les utilisateurs des trousse.

La première collecte de données débute en aout 2012 et se termine en février 2013. Des imprévus ont ralenti le processus. D'abord, rejoindre les partenaires a demandé plus de temps que prévu. Ensuite, le processus de création de la trousse a également pris du retard. Ces évènements imprévus sont ainsi venus modifier le calendrier de réalisation de cette étude. La date du déploiement initialement prévue à l'été 2012 a finalement été reportée à l'automne 2013. Afin d'atteindre les objectifs visés en fonction du temps alloué pour cette recherche, une seule collecte de données a finalement été réalisée. Dans la partie discussion, cette partie de la démarche sera expliquée plus en détails.

En aout 2012, lors de la première rencontre auprès des membres du comité de travail, le comité est composé de cinq membres. À ce moment, deux nouveaux membres viennent tout juste de prendre place et deux s'apprêtent à quitter. Depuis, aucun changement n'a eu lieu dans la constitution du comité. Les questions ciblées dans le

cadre de cette première série d'entrevues visent principalement à comprendre l'adhésion des candidats dans le projet, le déroulement des rencontres du comité et la projection de la participation des candidats dans le temps. Il est possible de retrouver ce canevas d'entrevues en annexe 3.

En ce qui concerne la collecte de données auprès des utilisateurs des trousseaux, trois des quatre milieux excluant le CLSC font l'objet d'une rencontre à l'été 2012. Dans deux de ces milieux, deux intervenantes sont rencontrées. L'une d'entre elles fait également partie du comité de travail. Dans l'un des trois milieux, c'est la directrice qui répond à la place des intervenants puisque ces derniers ne manifestent pas l'intérêt de répondre aux questions reliées au processus d'évaluation.

C'est enfin en janvier 2013 que les intervenants du CLSC sont interrogés. À ce moment, la collecte de données se passe en deux temps. D'abord, une série de questionnaires est distribuée lors de la rencontre mensuelle du groupe d'intervention SIPPE. Le projet d'évaluation est dans un même temps expliqué. Les feuilles de consentement sont également signées et remises à cet instant. Certains des répondants affirment n'avoir jamais encore utilisé les trousseaux, mais vouloir éventuellement les utiliser. Deux semaines après cette rencontre, les questionnaires remplis sont recueillis au secrétariat du CLSC. D'entre les répondants, on dénombre trois psychoéducateurs et trois infirmières. Trois intervenants de disciplines différentes sont choisis aléatoirement parmi ceux ayant signé le formulaire de confidentialité pour l'entrevue. Lors de

l'entrevue prévue avec la psychoéducatrice de l'équipe SIPPE, deux autres psychoéducatrices utilisatrices des troussees se joignent à l'entrevue. Les entrevues réalisées auprès des intervenants utilisateurs ou distributeurs des troussees visent principalement à comprendre le processus d'implantation de l'outil dans les milieux, la façon dont les trois première versions (0-6, 6-12 et 12-18 mois) sont utilisées et/ou distribuées et enfin la façon dont les nouvelles troussees (18-30 mois) sont appréhendées par les intervenants utilisateurs et/ou distributeurs des troussees.

Processus d'analyse des données

Les données recueillies par le biais des questionnaires sont compilées manuellement et ramenées en moyennes. Les scores qui ont été retenus sont ceux qui reflètent une certaine tendance vers le bas ou vers le haut de l'échelle Likert. De plus, les scores qui discriminent significativement les réponses des utilisateurs selon le milieu professionnel dont ils sont issus.

L'analyse des données qualitatives obtenues lors des entrevues s'effectue par l'entremise d'une transcription intégrale des propos enregistrés. La méthode traditionnelle d'analyse de contenu, qui consiste à regrouper le contenu précédemment découpé en thèmes, catégories et sous-catégories, est ensuite réalisée. Tout le matériel est donc décomposé par thème et codifié selon les indicateurs correspondants au modèle logique.

À partir des indicateurs principaux du modèle logique, un tableau est construit. Pour chacun des indicateurs, les données et/ou encore l'analyse qui a été réalisée par le biais de ces données, tant quantitatives que qualitatives, sont regroupées sous forme de leviers ou d'obstacles au projet. Les données sont aussi classées selon leur provenance soit, (1) le comité des trousse ou, (2) les milieux utilisateurs des trousse. Dans le tableau, les analyses sont appuyées par des citations. Les résultats sont rapportés au comité d'évaluation dans un rapport divisé en trois parties : (1) les problèmes identifiés ; (2) les éléments à revoir pour l'avancée du projet ; (3) les points qui font avancer le projet.

Résultats

La partie qui suit décrit les résultats globaux qui ressortent de cette première collecte de données. Ils reflètent ce qui a été d'abord présenté au comité d'évaluation pour ajuster l'action avec les parties prenantes. De ce fait, les problèmes identifiés, les points à discuter en regard de la non-utilisation de la trousse et les aspects plus positifs pour l'avancée du projet sont présentés.

Les éléments problématiques

Au sein du comité de travail, les problèmes majeurs identifiés comme étant susceptibles de freiner le projet en regard des indicateurs du modèle logique concernent

principalement la clarté du plan de travail et le processus de validation du prototype des trousses.

L'analyse de données révèle que le fait que le plan de travail soit plus ou moins bien défini représente un irritant majeur pour l'ensemble des membres du comité.

« Si y avait vraiment eu des mamans d'ici impliquées, ça aurait parti de toute façon, le fait que les rencontres ne sont pas constantes, qu'on ne sait pas trop où qu'on s'en va, les filles y se désengagent, j'veux dire y se désintéressent. » (Sujet 5, extrait no10)

« L'échéancier de le voir... qui soit le même pour tout le monde, pis de le voir comme venir. » (Sujet 1, extrait no5)

Alors qu'il est demandé à une maman si elle entrevoit s'investir davantage, elle répond :

« Bien, c'est que je ne sais pas tout ce qu'il y a à faire dans les trousses non plus... » (Sujet 1, extrait no2)

Ainsi, à la lecture de plusieurs indicateurs retrouvés dans le modèle logique lié au processus de création des trousseaux, on constate que l'état de situation du comité de création des trousseaux s'éloigne considérablement de la situation attendue.

Ceci dit, il est possible de constater que la divergence d'opinions quant au projet à réaliser rend difficile le consensus et peut devenir un facteur de démobilisation pour certains. Ce qui ressort, c'est que l'objectif réel du projet est imprécis. La confusion ressentie et exprimée à ce sujet ralentit le processus d'établissement d'un consensus entre les membres.

« L'idée, c'est d'avoir un comité de parents, mais je t'avoue que ça jamais vraiment fonctionné. » (Sujet 5, extrait no2)

« L'idée de départ c'était d'impliquer des parents chez qui on valorise les compétences de parents, pis heum, de citoyens, on l'perd un peu là. [...] Bien oui, parce que la Santé Publique, ils en font des outils, le CLSC aussi, le ministère de la famille, mais tsé, là j'trouvais ça trippant que ça vienne des familles là tsé... Mais c'est pas le cas là. » (Sujet 5, extrait no8)

« [...] parce qu'on a eu une maman que moi j'ai apporté, qui était venue, mais qui avait pas nécessairement d'éducation. Fack, elle, elle se sentait

vraiment pas à sa place... heu... alors qu'elle avait sa place. Elle avait deux enfants, j'veux dire, elle avait autant sa place que moi là, mais heum... » (Sujet 3, extrait no4)

Ici, il est demandé à une mère qui se voit utile uniquement dans la réalisation d'une tâche du projet, si elle serait intéressée de participer à la réalisation d'une autre tâche. Cette dernière me répond :

« Ce que je peux leur apporter, c'est ça, le reste, j'ai euh je ... je sens moins que j'veux avoir un apport. Tsé, j'sens que je serais pas la personne la mieux placée pour heu... [...]. Je le sais que je le saurais pas pis que [...] pleins de parties dans les troussees que... c'est juste que, j'sais pas... je serais pas aidante. Tsé, j'veux être là pis j'veux apprendre pleins d'affaires mais j'veux pas... (Sujet 1, extrait no3)

« C'était comme pu un comité de parents, parce que finalement il y avait juste moi comme parent. » (Sujet 3, extrait no2)

« En ce moment c'est questionné, c'est tout en train d'être éliminé. Tu te dis bien là crime des fois c'est l'fun de pas tout rabrouer le travail qui a été fait dès le départ, tsé ça fait quand même depuis l'automne. » (Sujet 5, extrait no6)

« Moi, j'ai essayé d'impliquer une maman sur le comité qui est venue à deux rencontres, peut-être même une [...] Moi, j'ai senti rapidement que la maman que j'ai amenée sur ce comité là se sentait un peu à part puis peut-être pas à la hauteur, alors que j'avais essayé de déconstruire ça avec elle, pis qu'on souhaitait fortement avoir son regard de mère. »
(Sujet 5, extrait no3)

« J'ai jamais été hyper emballée par ce comité là, parce que j'sentais pas que c'était d'égal à égal pis qu'on était là quand même pour avoir du plaisir ». (Sujet 5, extrait no4)

« Mais je trouve ça bizarre que ce soit des bénévoles qui fassent des affaires [...] qui s'en va dans les CLSC. » (Sujet 3, extrait no5)

« Dans le fond les rencontres, c'était plus long à cause qu'il y avait beaucoup de consensus à faire » (Sujet 3, extrait no3)

« Fack, c'est... tsé, je pense qu'il y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je pense que l'organisme devra se positionner sur ce qui veut donner comme orientation à ses projets ... heum...au lieu de s'pitcher partout là... » (Sujet 5, extrait no11)

Du fait que plusieurs exigences étaient à respecter pour procurer du matériel qui irait dans les milieux tels que le CLSC, une maman affirme :

« Alors je me suis sentie beaucoup freinée dans beaucoup d'idées que j'ai eu. » (Sujet 3, extrait no6)

Par ailleurs, les données font ressortir que les membres n'ont pas connaissance de la présence concrète d'un plan de travail. Les objectifs généraux visés par le comité ne sont également pas atteints dans le temps prévu. En ce sens, l'échéancier est constamment repoussé, ce qui démotive les membres.

« Ça aussi faite que mon niveau de motivation a baissé. Je me disais bien là, plus que ça allait, plus que j'apprenais que ce que je faisais, plus je ne serais pas là pour voir la fin et c'est ce qui arrive. » (Sujet 5, extrait no5)

« Que ça fasse un an que ça traîne là, j'trouve ça un petit peu long là. » (Sujet 3, extrait no1)

« Le projet me tente, tsé, je l'trouve hyper trippant, [...] c'est vraiment comme un prolongement de mes valeurs pis, mais c'est ça pis ... c'est juste que j'trouve ça long. » (Sujet 1, extrait no1)

« Je trouve vraiment que c'est un beau projet tsé, c'est clair clair clair, j'trouve que c'est super intéressant. Moi, c'est ça, ma grosse frustration intérieure là, c'était l'temps. » (Sujet 3, extrait no7)

« Ça devient dur de mobiliser des mères là, moi j'ai besoin d'leur dire quelque chose là, j'ai besoin de donner des dates. » (Sujet 5, extrait no9)

Ici, une nouvelle maman avoue ne pas savoir si son arrivée, avec celui d'une autre maman qu'elle connaît bien, bouscule ce qui était déjà en place. Son discours laisse même entrevoir qu'elle ne connaît pas tout à fait, ce qui a été entrepris par l'équipe jusqu'à maintenant et qu'elle ne sait pas tout à fait quelle place prendre.

« On ne veut pas arriver pis tsé, on défait tout là. Tout qu'est-ce qui avait été fait. Fack, c'est un peu ça à... à jauger... C'est plus que tsé, dans le fond, bien je pense que le travail était quand même avancé, mais l'idée, c'était quand même un peu plus d'épurer, d'aller encore plus simple. » (Sujet 4, extrait no1)

« C'est vraiment un projet tellement emballant, pis qui rejoint tellement mes intérêts. Dans un autre sens il y a comme l'aspect quand même ok, on arrive pis on vient un peu défaire un travail, fack, tsé c'est comme « touché » un peu pareil là tsé. » (Sujet 4, extrait no4)

Aussi, comme la constitution du comité est instable, le projet est ralenti. Plusieurs arrivées et départs caractérisent l'évolution du comité pendant la première année du projet.

« Tsé pour moi un comité pour qui soit quand même efficace, ça serait le fun qu'on soit un groupe avec des gens qui se greffent, mais pas nécessairement des gens qui arrivent pis qui partent, pis qui faut toujours réexpliquer pis revoir le processus. » (Sujet 1, extrait no4)

« Je pense, dans un monde idéal, quand tu conçois une trousse comme ça, c'est peut-être de heum... que tsé, comme ça soit les mêmes acteurs tsé du début, peut-être à la fin ou en même temps tsé. » (Sujet 4, extrait no2)

« Fack euh tsé ya d'la misère à avoir un sentiment d'appartenance si tout le monde s'en va. » (Sujet 1, extrait no6)

Lors des entrevues, certains membres affirment avoir appris tardivement l'origine du projet. Ces derniers affirment également avoir eu connaissance de la façon dont les trousse déjà existantes étaient distribuées et utilisées dans les milieux bien après leur entrée dans le comité.

« J'aime l'idée des trousse, je j'trouve que c'est intéressant, mais c'était peut-être pas clair pour moi c'était qui... tsé au début, je me demandais qui qui utilise les trousse là... comment de temps qui les gardent à la maison, qu'est-ce qui font avec, qui qui va leur expliquer les trousse, tsé [...] ça prit comme plusieurs rencontres où là, est venue une fille du CLSC, pis là elle nous a expliqué. » (Sujet 3, extrait no4)

« Moi quand je suis arrivée on m'a montré les trousse, mais je sais pas nécessairement quel a été le processus pour en arriver à toutes ces trousse là. » (Sujet 1, extrait no7)

« Je sais pas comment ça s'est passé vu que j'étais pas là, mais j'me dis peut-être que... heu ils ont commencé à faire les trousse comme y'avaient fait les précédentes. » (Sujet 4, extrait no3)

En ce qui concerne les objectifs prévus quant aux processus de validation du prototype de la trousse, un écart important s'observe entre la situation attendue et la situation réelle. En ce sens, le prototype de la trousse est expérimenté auprès de familles qui ne présentent pas les caractéristiques de la clientèle ciblée par le projet tel qu'il était convenu de le faire au départ. De plus, le prototype est validé par un seul des partenaires qui utilise la trousse, soit le CLSC. Les rétroactions des autres partenaires qui utilisent les trousse dans des contextes différents ne sont donc pas prises en considération.

Lorsqu'on regarde les problèmes identifiés quant au processus de distribution des trousse dans les milieux, plusieurs éléments ressortent.

Le premier concerne le fait que les fiches d'activités fabriquées par le comité et qui se trouvent à l'intérieur du sac, ne sont pas utilisées par la majeure partie des intervenants. Selon ce qui ressort des entrevues, la méconnaissance du contenu de la trousse lors des prêts réalisés aux familles expliquerait, entre autre, la non-utilisation de cette fiche. Dans l'un des milieux rencontrés, on affirme que plusieurs intervenants ne connaissent pas le contenu même des trousse.

*« Dans les trousse, j'pourrais pas te dire (Quels sont les jouets préférés).
[...] Non, [les éducatrices] voient même pas les trousse quand elles arrivent, pis heum... [Question : Il n'y a pas beaucoup de communication sur la trousse en tant que telle, c'est ça que tu es en train de me dire ?]
Non. [Question : Eux, (les intervenants) ne savent même pas nécessairement ce qui a complètement dans les trousse ?] J'pense, j'me demande si... non. » (Sujet 6, extrait no3)*

Dans un autre milieu, on remarque que la présence des trousse dans le milieu n'est même pas connue par les intervenants.

« C'est là que j'ai entendu qu'on avait la trousse 0-6 mois pis que je savais même pas qu'elles'étaient restées au CPE finalement. [...] Je pense qu'ils les avaient prêtées au CPE, pis y'ont été oubliées là là... »
(Sujet 5, extrait no1)

Dans le cadre d'au moins deux entrevues, l'intervenant affirme ou démontre ne pas connaître le contenu des fiches. Pour la majorité des milieux rencontrés, les fiches sont complexes et ainsi moins bien adaptées pour la clientèle ciblée.

« Parce que pour nos faibles lecteurs, tsé coordination bras et main, tsé nous autres, intervenants, on sait ce que ça veut dire, mais un parent qui le lit, ça veut dire quoi ? Je suis pas sûre qu'ils doivent comprendre tout le temps tous les mots là ... » (Sujet 7, extrait no2)

« Tsé, nous autres, on comprend ça parce qu'on a la formation, mais je prends un parent qui a un secondaire trois et moins mettons... » (Sujet 7, extrait no3)

« D'emblée, je les présentais toujours aux parents, mais j'ai l'impression que pour eux autres, de lire, pis tsé, c'est pas toujours avec le matériel des troussees les activités qu'il y a ... J'pense que c'était moins heum... eux-autres, ils étaient plus dans le matériel, dans le concret. Et, le

matériel n'étant pas disponible, [...] il y a des choses qui leur demandaient un effort, pis c'est écrit aussi... Je sais pas si tout le monde [...] même la lecture, je ne sais même pas si tout le monde était à l'aise avec la lecture.» (Sujet 10, extrait no3)

« Même s'il y a une image, ça n'explique pas assez peut-être pour eux, heum... c'est quoi l'activité. » (Sujet 10, extrait no4)

Au CLSC, trois intervenants mentionnent le fait que les activités ne sont pas en lien avec les jouets de la trousse, ce qui diminue ainsi la fréquence de son utilisation. Au CLSC, quatre intervenants mentionnent également que le fait d'avoir d'autres matériels s'apparentant au contenu des fiches, voir même au contenu de la trousse, diminue sa fréquence d'utilisation.

« On a aussi beaucoup de matériel d'activités. Des propositions d'activités, il y en a dans le guide de la naissance à l'école, le guide SIPPE, il y a Jeux d'enfants, le développement 0-2 ans, il y a le JEEP. Ça en fait beaucoup, on y va chacun avec nos préférences ou le profil, ou la facilité, puis parfois, on pige un peu dans tout, puis dans notre tête aussi. » (Sujet 10, extrait no5)

On constate au terme de l'analyse des données, que dans certains milieux, les troussees ne sont pas utilisées, alors que dans d'autres milieux, elles ont peine à être utilisées vu leur indisponibilité.

Le fait que dans les milieux qui ne vont pas directement dans les familles, la trousse soit davantage remise aux parents et ce, sans explication ou démonstration, représente un autre fait saillant sur lequel il conviendra de se pencher pour améliorer le déploiement des troussees dans les milieux. Dans certains de ces milieux, les intervenants n'ont en majorité pas conscience du contenu des troussees et ne connaissent pas bien la pertinence de la trousse dans la famille. La présentation de la trousse aux familles pour qu'elle soit bien utilisée est, dans certains cas, négligée.

« Elle nous a demandé si on pouvait participer comme heu, distributeur, pis au début, je voyais pas la pertinence, parce moi je me dis une fois que les enfants ont une place en CPE, ils sont stimulés toute la journée. [...] Tsé, des bébés qui arrivent là, pis que tu vois qui ont comme déjà un retard au niveau du développement, mais tsé qu'on sait que c'est vraiment un manque de stimulation. Fack, dans c'te temps là, bien subtilement, on dit aux parents qu'on a des troussees pis que c'est bien l'fun pis ... c'est ça. » (Sujet 6, extrait no1)

« Mais si ton but, c'est que ça soit le parent qui ait une interaction avec l'enfant, bien ça donne rien que la trousse soit ici, parce que nous autres on l'a déjà l'interaction avec l'enfant, les éducatrices sont payées pour ça, pour avoir une interaction. » (Sujet 6, extrait no2)

Ce facteur rend difficile l'utilisation de la trousse. Dans ces milieux, on remarque un faible taux d'utilisation des trousse.

Les facteurs freinant l'utilisation des trousse

Des éléments d'entrevues font ressortir certains facteurs expliquant la non utilisation des trousse:

- 1- Certains objets dans les trousse sont difficilement lavables, ce qui restreint son utilisation. D'ailleurs, le CLSC ne possède pas de laveuse et les épidémies récentes de punaises rendent complexe l'entretien des trousse.
- 2- La gestion du prêt des trousse restreint parfois son utilisation. Pour les partenaires, effectuer des prêts et en faire le suivi représente une tâche supplémentaire. De plus, comme dans plusieurs milieux, il y a rotation fréquente du personnel, cela rend difficile la gestion du prêt et empêche parfois même la transmission des modalités du prêt des trousse. De plus, au CLSC, comme les

suivis sont fait sur une base volontaire, la clientèle peut être plus instable et migratoire.

- 3- La trousse 12-18 mois est moins utilisée dans l'ensemble des milieux que la trousse 0-6 mois et 6-12 mois. Selon ce que rapportent les intervenants lors des entrevues, le besoin d'accompagner le parent dans la stimulation de l'enfant est davantage présent avant l'âge de un an. De plus, l'effet de l'apprentissage par imitation réalisé auprès des parents par les intervenants du CLSC pour les premières trousse diminuerait le besoin des parents à être accompagné pour stimuler l'enfant avec le temps. Enfin, le fait que les intervenants du CLSC soient plus présent dans les familles au cours de la première année de vie dans le cadre du programme SIPPE, expliquerait la plus grande utilisation des deux premières trousse.

- 4- Les trousse sont moins utilisées et reconnues au CLSC qu'à leur arrivée. En ce sens, ce qui est nommé au terme des entrevues, c'est que d'autres programmes sont présentés aux intervenants et le sujet des trousse devient moins d'actualité auprès de l'équipe clinique. De plus, certains intervenants expliquent cette diminution de la fréquence d'utilisation par la rotation fréquente du personnel qui restreint la transmission d'informations nécessaires à l'utilisation de la trousse.

« Un moment donné, quand on fait nos discussions de cas ou qu'on fait nos plans d'intervention, bien tsé, il était mentionné : bon et bien, j'ai apporté la trousse, j'ai fait telle chose, j'ai pu remarquer telle affaire avec la mère, le père, avec les parents. Fack, là, bien tsé, même si nous, on avait pas pris la trousse, on pouvait se dire, ou si on la voyait, qu'elle était sur place... » (Sujet 8, extrait no3)

- 5- Il ressort également des entrevues que l'outil est majoritairement utilisé par les psychoéducateurs en raison de leur mandat dans les milieux. Ceci-dit, les troussees sont placées dans les bureaux des psychoéducateurs et sont majoritairement gérées par ces derniers. Enfin, un dernier fait important qui ressort des entrevues au CLSC est que le nombre restreint de troussees ne garantie pas la disponibilité de l'outil. En ce sens, puisque les troussees se retrouvent toutes dans un local, les intervenants n'osent pas promettre la trousse aux parents ou encore planifier l'idée de l'utiliser parce qu'ils ne sont pas certains qu'elle soit disponible au moment opportun.

« Ça roule, on a beaucoup de dossiers, on prépare nos entrevues, fack un moment donné, on y va sur le fait, pis avec ce qu'on a à proximité je pense. » (Sujet 8, extrait no1)

« Bien, peut-être que si elle (la trousse) était là (dans son bureau), puis que je la voyais, bien j'me dirait Ah ! tiens, je pourrais peut-être bien l'amener. » (Sujet 8, extrait no2)

Les éléments de solutions qui ressortent des entrevues sont d'abord le fait qu'il pourrait être intéressant de rassembler les outils disponibles pour les intervenants en un tout afin d'en bonifier leur utilisation. De plus, les intervenants affirment qu'il serait bénéfique d'avoir, sur une base régulière, une formation à l'intention de l'utilisation de l'outil pour actualiser sa pertinence auprès des familles. Finalement, une intervenante affirme trouver pertinent d'être engagée dans un comité de travail en vue d'améliorer les trousse.

Les leviers du projet

Les points suivants sont ceux qui ont été identifiés en entrevue ou via la compilation des données saisies par le biais des questionnaires comme étant des leviers au projet des trousse. Ils relèvent davantage des effets que des processus.

- 1- Les trousse sont généralement appréciées par les parents.

« Il n'y a jamais personne qui a refusé une trousse en tout cas ! » (Sujet 10, extrait no2)

«La fois d'avant, je leur dis, la prochaine fois, je vous amène la trousse. Hé là, je te dis qu'ils m'attendent ! » (Sujet 10, extrait no1)

- 2- Dans la majorité des milieux, des efforts sont déployés en vue d'assurer une meilleure gestion des trousse. En ce sens, les intervenants ont pour la plupart une feuille de prêts accessible dans le milieu afin de gérer les trousse.
- 3- Au CLSC, les trousse sont utilisées à des fins de « modeling », ce qui rejoint en quelques sortes certains des objectifs visés par le projet. Le fait que les intervenants construisent une trousse maison avec le parent en s'inspirant de la trousse au lieu de prêter la trousse assure une certaine pérennité à l'action.
- 4- La trousse est considérée utile par certains intervenants parce qu'elle montre concrètement aux parents quel type de jeu est utile pour l'enfant en fonction de son âge. Cet élément représente ainsi un facteur qui incite les intervenants à utiliser la trousse dans leur milieu.

« Bien parce que c'est intéressant, ça donne une idée de c'est quoi un jeu adapté à l'âge de mon enfant. [...] Ça leur montre un peu plus concrètement que, à ce stade là, ils sont capables de faire telle chose. » (Sujet 9, extrait no1)

« Ce qui est le fun avec la trousse, tu prends le sac, c'est au bon groupe d'âge, les jeux qui sont dedans, c'est... tsé tu te casses pas la tête tout est là, tandis que nous tout est pas trié en fonction du groupe d'âge là, ça c'est sûr. » (Sujet 5, extrait no7)

- 5- Certains intervenants mentionnent que la trousse démontre concrètement aux parents que stimuler l'enfant est simple. Ceci illustre en quelque sorte que la trousse peut être appropriée pour une clientèle présentant plusieurs facteurs de vulnérabilité.

« C'est ça le but aussi là, c'est de montrer aux parents qu'ils peuvent s'amuser avec des choses qu'ils trouvent à la maison et non s'acheter toujours 56 000 jeux bien stimulants qui coutent bien cher là, » (Sujet 7, extrait no1)

- 6- Les intervenants du CLSC mentionnent avoir observé un changement chez certains parents suite à l'utilisation de la trousse. En ce sens, certains se procuraient du matériel de stimulation suite à la présentation d'une trousse.

- 7- Le mécanisme de prêt des trousse de stimulation au CLSC est majoritairement destiné aux familles les plus démunies. Ceci dit, les trousse vont dans les familles où il y a peu de jeux pour l'enfant et dans les familles immigrantes où

l'interaction parent/enfant est moins observée. Ceci illustre que la clientèle rejointe par le projet est représentative de celle ciblée au départ.

- 8- Les trousseaux sont, aux dires des intervenants rencontrés, facilement transportables, ce qui favorise leur utilisation.
- 9- Les trousseaux permettent de créer plus facilement un lien avec les familles. Les trousseaux contribuent ainsi à une fonction non visée par le projet.
- 10- Les trousseaux sont également parfois utilisés pour occuper l'enfant lorsque l'intervenant doit travailler avec un ou des parents, ce qui n'était pas souhaité comme objectif au départ.
- 11- De façon globale, les partenaires partagent une perception positive du projet des trousseaux.

La prochaine section présente les principaux constats effectués en lien avec les trois questions de recherche initialement présentées. Des recommandations et la présentation de pistes de solutions alternatives pour l'avancée du projet dans une perspective d'approche participative et formative seront ensuite présentées. Les limites de l'étude vont finalement clore ce chapitre.

Discussion

État de la situation

Dans le cadre de cette étude, plusieurs constatations ressortent. Ce sont les questions de recherche présentées au début de ce travail qui permettront d'asseoir la cohérence de cette partie.

En ce sens, trois défis principaux sont identifiés en regard des objectifs de recherche annoncés au premier chapitre. Le premier concerne le comité des trousse, le second les intervenants utilisateurs des trousse et enfin, le dernier, touche à l'utilisation même des trousse par les familles.

Défi lié au processus de mobilisation au sein du comité de travail.

Tout d'abord, concernant le processus de mobilisation promu par *l'Initiative 1,2,3 Go!* dans la réalisation des trousse, le manque de précision des objectifs du projet influence significativement la dynamique au sein du comité de travail. Comme Wandersman (2009) le rapporte, afin d'être en mesure de prouver la pertinence et l'efficacité d'un programme communautaire, il est essentiel de savoir dès le départ ce qu'il estime produire comme effet. Ainsi, dès son implantation, la théorie du programme et sa structure doivent être claires de manière à ce que n'importe quel agent externe

puisse en saisir l'orientation. De plus, un programme ne peut pas offrir une pleine efficacité s'il n'est pas compris par les personnes qui le mettent en application (Emshoff, 2008; Langhout & Thomas, 2010). Concernant le comité d'exécution des trousse, certains points ressortent. Ainsi, la majorité des acteurs affirment clairement manquer d'informations concernant l'origine des trousse, le plan de travail du projet nécessaire à sa réalisation et l'évolution du suivi des trousse une fois déployées dans les milieux. De plus, on remarque, par le biais des résultats provenant de la collecte de données, que les acteurs au sein du comité perçoivent difficilement leur rôle dans le projet. Cet élément est pourtant fondamental dans un processus de mobilisation visant à développer le pouvoir d'agir dans la communauté. D'ailleurs, selon Lemay (2007), l'empowerment passe d'abord par la conscientisation pour aboutir à la prise de décisions et au développement des conditions requises pour le bon fonctionnement de l'action. C'est de cette façon que l'action peut ensuite se déployer et apporter un changement dans le milieu. L'évaluation fait par ailleurs partie intégrante du processus de mobilisation parce qu'elle permet de fournir une rétroaction nécessaire aux réajustements. Plusieurs éléments en lien avec le processus de mobilisation souhaité seraient donc à approfondir au sein du comité pour en assurer son bon fonctionnement, d'autant plus qu'il représente un fondement important du projet.

Défi lié au déploiement du projet dans les milieux distributeurs de la trousse

En ce qui concerne l'objectif lié au déploiement du projet des trousse et du processus de diffusion en place, il est possible de constater que les intervenants qui utilisent les trousse ne reçoivent pas ou peu d'instructions quant à son utilisation et à sa pertinence. Les conséquences qui en découlent résultent du fait que dans des milieux, le projet fait son temps et est finalement remplacé par d'autres matériels plus actualisés. Dans d'autres milieux, le projet est presque inconnu et inutilisé ou encore utilisé inadéquatement.

Dans plusieurs recherches portant sur des projets similaires à celui des trousse et dont nous avons fait état au chapitre 1, le fait qu'il soit essentiel de montrer et d'expliquer aux intervenants le contenu du matériel proposé pour favoriser son utilisation ressort dans la majorité des cas. En regard de ces conclusions, il est indispensable de penser à mettre en place un système d'accompagnement plus structuré auprès des milieux qui dispensent des trousse pour que leur utilisation soit optimisée.

Défi lié aux effets des trousse de stimulation dans les milieux

Concernant l'objectif lié aux effets observés auprès de la clientèle visée suite à l'utilisation des trousse dans les milieux, il ressort que les trousse sont généralement appréciées par les parents. Toutefois, c'est davantage la stimulation de l'enfant qui est mise en avant-plan lorsque les intervenants qui l'utilisent la proposent aux familles que l'interaction entre le parent et l'enfant tel qu'il est réellement souhaité par les parties

prenantes pour que l'action soit pérenne. Cette réalité est susceptible d'être directement liée au fait que les intervenants ne sont pas informés quant à l'utilisation de la trousse et de son utilité dans les milieux. Cette absence d'information découle par ailleurs probablement du fait que les objectifs du projet sont plus ou moins clairs pour les membres du comité qui crée la trousse et l'achemine dans les milieux.

Somme toute, au terme de l'ensemble de cette démarche, le défi le plus important se situe au plan de la clarté des visées du projet pour l'ensemble des acteurs. La communication doit, dans un même temps, être au cœur du processus d'implantation du projet, et ce tant au plan du comité de travail que celui des utilisateurs des trousse et du comité d'évaluation. De ce fait, un bon fonctionnement au sein d'une organisation de type systémique telle que *l'Initiative 1,2,3 Go!* dépend de la coordination des informations et des ressources nécessaires à l'avancement du projet au sein de la structure en place (Chtioui, 2010). Toutefois, comme certaines informations nécessaires à l'avancée du projet sont manquantes, la communication entre les créateurs des trousse, les diffuseurs et les utilisateurs doit être mise en priorité pour que le projet fasse sens et que soient évités les vases clos. Un outil pour améliorer la communication au sein de l'organisation est ainsi fortement suggéré pour optimiser le déploiement du projet.

Dans un autre ordre d'idées, il est indispensable de composer avec le fait que *l'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou* se déploie différemment des projets recensés au chapitre

un. Ainsi dit, le financement destiné à l'avancée du projet n'est pas du même ordre que ceux présentés un peu plus haut. Par ailleurs, comme la visée est préventive et communautaire, les résultats à long terme sont plus longs à observer que lorsqu'il s'agit de l'évaluation d'une action de nature plus réactive, comme lorsqu'on évalue les résultats chez des prestataires de services (Macleod & Nelson, 2000). De plus, le financement étant plus restreint que celui accordé dans les recherches vues précédemment, la démarche méthodologique est beaucoup plus subtile et ainsi dit, moins en mesure de démontrer que les effets observés dans les milieux sont nécessairement en lien avec l'action. La plupart des recherches survolées au chapitre un suivent l'évolution d'une même clientèle dans le temps avec l'appui d'instruments de mesure solides qui rendent la démarche méthodologique plus valide et fidèle. La réalité de *1,2,3 Go!* sur le plan des ressources disponibles pour une démarche d'évaluation rigoureuse n'est pour l'instant pas de cet ordre. Dans cette démarche d'évaluation, il est essentiel de miser sur le processus de mobilisation pour mener à bien l'action et en percevoir ses effets à court et moyen terme. C'est ce qui explique entre autre pourquoi la mise en place d'un outil de rétroaction favorisant les ajustements nécessaires pour conduire l'action où on projette de la mener à bien, est envisagée. Un peu comme le rapporte le texte sur l'approche de *Villes et villages en santé*, il est préférable de «trouver une façon de concevoir les retombées autrement, non pas comme des indicateurs qui peuvent faire l'objet de mesures répétitives dans le temps, mais comme un enchaînement de petits résultats qui, en s'additionnant, changent de nature et deviennent de plus en plus significatifs, solides et durables dans le temps » (Simard, 2005, p.43).

Pistes de solutions, outils suggérés et recommandations générales

Une étude portant sur *Success By 6* et ses nombreux projets tel *Children First* est intéressante à remettre de l'avant dans cette partie réservée aux recommandations et aux pistes de solutions possibles pour améliorer l'action des troupes au sein du mouvement de mobilisation de *l'Initiative 1,2,3 Go!*. En ce sens, la majorité des recherches correspondent plus ou moins à la réalité du milieu dans lequel *l'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou* se situe. La démarche d'évaluation des actions portées par *Success By 6* est l'une des seules recherches qui proposent des alternatives réalistes aux fins de cette étude. En ce sens, l'idée de mettre en place des mécanismes de rétroaction dans le but d'ajuster de façon continue l'implantation des actions chapeautées par *l'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou* est très intéressante. Ayant considéré le fait que l'évaluation des résultats d'un programme ou d'une action était un objectif trop gros en regard de l'évolution de l'implantation des actions chapeautées par *l'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou*, les promoteurs du projet d'évaluation ont considéré plus pertinent de s'intéresser d'abord à l'évaluation du renforcement des capacités communautaires. De ce fait, l'évaluation porte sur la mise en place de mécanismes pour favoriser la rétroaction des informations provenant des acteurs impliqués au sein de *l'Initiative*. L'objectif de cette démarche vise à renforcer avant tout l'implication des acteurs qui eux permettront, par le biais de leur mobilisation, l'atteinte des objectifs escomptés. Afin d'arriver à recueillir ces informations, un questionnaire est distribué de façon ponctuelle auprès des partenaires impliqués. Il apporte, dans un même temps, des informations pertinentes aux bailleurs de fonds curieux de connaître l'état d'évolution des mouvements communautaires dans

lesquels ils investissent. Ces questionnaires sont toutefois trop généraux pour évaluer plus précisément l'implication directe de chacun des acteurs au sein d'une action telle que les trousse de stimulation.

Une recherche provenant de la santé publique réalisée par Royer, Turcotte, Manceau et Dugal en 2009 portait sur l'évaluation d'une mobilisation régionale et locale sur les saines habitudes de vie, le poids et la santé. Cette démarche utilisait par contre des outils qui étaient davantage précis et pertinents pour un projet de l'envergure du comité responsable des trousse de stimulation chapeauté par *l'Initiative 1,2,3 Go!* à Limoilou.

L'ensemble de la démarche de l'étude de Royer et coll. (2009), porte sur l'évaluation de la mise en œuvre d'une stratégie de mobilisation en sept étapes. Ces sept étapes sont les suivantes :

- Regrouper des partenaires concernés par la problématique.
- Établir un consensus de base sur la problématique et le fonctionnement.
- Mettre en commun des projets et faire une analyse du milieu.
- Établir des priorités régionales.
- Élaborer un plan d'action.
- Implanter le plan d'action.
- Évaluer.

Pour arriver à évaluer ce processus, les auteurs proposent, en plus d'entrevues dirigées, un questionnaire autoadministré comportant majoritairement des questions à échelle de type likert desquelles quatre volets sont tirés. Ces quatre volets portent sur le climat organisationnel de la mobilisation, le style de leadership pour animer la mobilisation, le mode de décision de la mobilisation et le mode de communication entre les membres de la mobilisation.

À long terme, pour que les actions soient mieux coordonnées au sein de *l'Initiative 1,2,3 Go!* et qu'elles deviennent le fruit de la participation d'acteurs engagés au sein de la communauté, cette procédure serait gagnante. Elle permettrait de fournir un aperçu plus précis quant au déploiement des actions de mobilisation visant à optimiser le développement des tout-petits au sein de la communauté. De plus, ce mécanisme de rétroaction permettrait aux coordonnateurs de l'Initiative de se positionner de façon beaucoup plus précise en regard de la perception des acteurs impliqués dans les projets d'actions. En ce sens, ces derniers auraient des informations supplémentaires à l'appui pour interpeller les parties prenantes à trouver des solutions pour améliorer les actions qu'ils ont choisies de mettre en place au sein de leur communauté. Pour soutenir l'empowerment de la communauté, une valeur *principale des Initiatives 1,2,3 Go!*, il est primordial que les acteurs soient en mesure de s'approprier les ressources disponibles tant au plan individuel que collectif. Le Bossé (2003) souligne par ailleurs que :

S'il est clair que la démarche d'empowerment individuelle ou collective passe par un plus grand accès aux ressources, elle ne peut s'y restreindre. La finalité de cette démarche est l'exercice d'un plus grand contrôle sur ce qui est important pour soi ou sa collectivité. Les conditions individuelles pour mener à bien ce processus sont aussi importantes que les conditions structurelles. Omettre ou éluder plus ou moins explicitement l'une des deux conditions revient à vider la notion d'empowerment d'une partie importante de sa substance. (p. 38-39).

Ainsi, se résume en quelque sorte la raison pour laquelle les solutions proposées au terme de cette démarche priorisent davantage l'amélioration des conditions mises en place pour soutenir la mobilisation, qui, une fois établie de façon plus solide, sera garante de résultats intéressants à évaluer au plan des effets sur la communauté. À ce jour, *l'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou* n'est pas encore suffisamment mature pour que des impacts mesurables au plan de la communauté ressortent des actions qu'elle chapeaute.

Ainsi à la lumière de la première collecte de données et de cette réalité du milieu, voici quelles seraient les recommandations générales qui ressortent :

- Les coordonnateurs de l'Initiative, avec l'agente de milieu responsable de soutenir l'action doivent revoir avec les acteurs impliqués à la table de mobilisation l'objectif réel visé par le projet des trousse inscrite au plan d'action.

La question qui doit se poser dans ce cas-ci est : Est-ce que les trousse de stimulation visent à (1) être créées de sorte à être suffisamment standardisées pour être utilisées par les intervenants des milieux auprès des parents ou si le projet des trousse de stimulation vise davantage à (2) donner l'opportunité aux parents de Limoilou de concevoir des trousse afin qu'ils puissent développer un sentiment de compétence, s'investir dans un projet communautaire et développer un réseau social ? Comme dans l'un des cas, il est souhaité engager des parents avec une certaine expertise qui sauront rendre, dans un court délais, un produit de qualité, tandis que dans l'autre, on essaie de rejoindre des parents cumulant un certain nombre de facteurs de risque afin de renforcer leur pouvoir d'agir en mettant à profit leurs compétences, un choix s'impose. En ce sens, au cours de l'évolution du comité de création des trousse, les parents plus défavorisés qui se retrouvaient en présence de parents dits « experts » n'y voyaient pas leur place. Ce qui a été rapporté lors des entrevues, c'est que les parents plus vulnérables quittaient rapidement le comité parce qu'ils ne se sentaient pas suffisamment compétents pour créer un outil d'une telle envergure. Enfin, comme les deux types de parents ne visaient pas les mêmes objectifs, le consensus était plus difficile, ce qui ralentissait, d'un côté comme de l'autre, l'évolution du projet.

- Il serait intéressant d'utiliser davantage la participation des acteurs impliqués au sein de la mobilisation et de ceux qui utilisent et/ou distribuent les trousse pour améliorer l'action et valider le prototype en cours. En ce sens, les acteurs qui ont

affirmé à la table de mobilisation que cette action devait prendre forme puisqu'elle comblait un besoin pour les tout-petits et leur famille à Limoilou, devraient également être responsables de l'action et s'y impliquer de sorte que des suivis soient régulièrement faits et que des ajustements aient lieu. Les intervenants qui utilisent et/ou distribuent les trousseaux auraient tout aussi intérêt à assumer un rôle plus actif dans l'amélioration des trousseaux de stimulation, d'autant plus qu'ils ont en leur possession les informations les plus pertinentes pour ajuster l'action laquelle ils bénéficient dans leur milieu. À ce jour, la responsabilité de l'implantation de l'action est presque totalement assumée par l'équipe de l'Initiative ou par le comité responsable de la création des trousseaux, ce qui finalement n'assure pas la pérennité de l'action dans les milieux et ne contribue pas à soutenir l'engagement et la participation des acteurs dans le plan d'action de leur initiative communautaire.

- Également, des moyens concrets doivent être mis en place pour qu'il y ait une coordination efficace des actions nécessaires au déploiement du projet. De ce fait, un système de communication doit être mis en place pour qu'il y ait une continuité plus cohérente entre l'étape de création des trousseaux, celle de la distribution des trousseaux auprès des intervenants et, enfin, l'étape d'utilisation des trousseaux auprès des familles.

- Au sein du comité de travail, un plan de travail doit également être construit sous forme de consensus pour que les rôles de chacune des parties prenantes impliquées au sein du projet soient clarifiés. Ce plan doit être constamment revu et réajusté au besoin pour qu'il fasse sens pour tout le monde.
- Enfin, la mise en place d'un guide des bonnes pratiques pour les troussees pourrait être utile pour que les intervenants qui l'utilisent puissent s'y référer et s'approprier davantage le matériel. Il est évident que de présenter ce guide de façon ponctuelle sous forme de formation dans les milieux qui utilisent les troussees comme il en était question dans les *Troussees Familles*, faciliterait son déploiement puisqu'une rotation fréquente du personnel est observée, ce qui rend difficile la bonne transmission des informations relatives au projet. De plus, pour les partenaires ou les bailleurs de fond, la présence d'un tel document présentant les troussees, leur utilité et la façon dont il est recommandé qu'elles soient déployées dans les milieux apporterait une rigueur au projet, ce qui encouragerait peut-être les parties prenantes à s'investir davantage dans cette action dite collective.

Limites de l'étude

D'abord, tel que mentionné un peu plus haut, cette étude s'inscrivait dans une perspective d'évaluation d'implantation. Toutefois, comme le projet représentait la continuité d'une action déjà en place depuis 2009 et ayant évolué dans le temps, les

données relevant des milieux utilisateurs des trousse concernaient non pas les trousse actuellement évaluées, mais les précédentes. De plus, comme l'action était déjà implantée, le rôle de l'évaluateur devenait davantage intrusif que participatif puisqu'il s'insérait dans un processus déjà en place et ayant évolué dans le temps.

Aussi, comme l'échantillon était très petit, certaines informations étaient difficiles à relater puisqu'elles menaçaient la confidentialité des participants. Ceci étant dit, il est également possible qu'un biais relatif à la désirabilité sociale ait pu jouer favorablement sur le plan de la validité des résultats.

De plus, comme le déploiement du projet des trousse prévu au printemps 2012 à été repoussé à l'automne 2013, les collectes de données prévues au tout début afin d'évaluer l'évolution de la situation dans le temps n'ont pu avoir lieu. En outre, aucun travailleur social n'a rempli le questionnaire distribué au CLSC. Par ailleurs, comme dans l'un des milieux, les intervenants n'étaient pas disponibles pour répondre aux questions d'entrevues et que c'est la directrice qui a répondu à titre de représentante du milieu, certaines informations ont peut-être été biaisées.

En ce qui concerne les informations relevant du comité de création des trousse, il est important de mentionner que deux parents quittaient le comité alors que deux nouveaux parents s'y joignaient lors de la collecte de données. Ce moment plus instable

au sein du comité a sans aucun doute teinté les informations rapportées dans le cadre de cette étude.

De plus, au cours de la collecte de données, la personne principalement en charge de l'évaluation de ce projet faisait également partie de l'équipe de *l'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou* dans le cadre de son stage de maîtrise en intervention. Ceci dit, cette expérience dans le milieu a inconditionnellement teinté la façon dont les données recueillies ont pu être interprétées. De plus, le travail réalisé un peu plus tôt dans le cadre du cours d'évaluation a apporté des informations supplémentaires sur le mouvement de mobilisation en soi, ce qui a également influencé l'interprétation des données recueillies dans le cadre de ce mémoire.

C'est parallèlement la même agente de recherche qui a effectué la collecte et la validation des données auprès des partenaires. Il n'y a donc pas eu de double vérification des données par un autre chercheur. Enfin, puisque le devis visait avant tout à étudier une démarche précise et surtout unique de mobilisation, cette étude ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à d'autres projets similaires.

Conclusion

Ce projet d'étude a rendu possible l'évaluation d'implantation d'une action chapeautée par l'*Initiative 1,2,3 Go ! Limoilou*, soit celle des trousse de stimulation destinées aux enfants âgés entre 18 et 30 mois. Cet exercice a contribué à rapporter l'état de la situation quant à l'avancée du projet en mettant en lumière, les leviers et les obstacles identifiés par l'entremise de la collecte de données. Comme l'évaluation devient de nos jours presque incontournable au sein des processus de reddition de compte, cette démarche a permis de soutenir les parties prenantes de l'Initiative face à cette exigence. Par ailleurs, l'exercice se voulant formatif et participatif, il a notamment collaboré au transfert des connaissances en matière d'évaluation dans le milieu. À l'heure actuelle, l'équipe de l'Initiative est presque totalement en charge de la seconde action à évaluer au sein de l'Initiative. Ceci dit, l'évaluateur externe prend une place beaucoup plus petite qu'il en était question avec l'évaluation des trousse de stimulation. De plus, les résultats rapportés dans le cadre de l'évaluation des trousse de stimulation font actuellement écho à la Table de mobilisation. L'objectif principal étant d'augmenter la communication au sein de l'organisation pour développer le pouvoir d'agir au sein des communautés, le rapport d'évaluation espère finalement provoquer une première vague de rétroactions qui saura se répéter et se maintenir dans le temps...

Références

- Avenir d'enfants, *Historique*. [En ligne]. Disponible: <http://www.avenirdenfants.org/a-propos/historique.aspx>. [Consulté le 23 mars 2012].
- Avenir d'enfants, *Salle de presse, Archives*. [En ligne]. Disponible: <http://www.avenirdenfants.org/salle-de-presse/archives/prevenir-le-decrochage-scolaire.aspx> [Consulté le 22 décembre 2013].
- Bakermans-Kranenburg, M. J., van IJzendoorn, M. H., & Juffer, F. (2003). Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interventions in early childhood. *Psychological Bulletin*, 129(2), 195-215. doi:10.1037/0033-2909.129.2.195
- British Columbia Government, *ECD Evaluation Project*. [En ligne]. Disponible: http://www.mcf.gov.bc.ca/early_childhood/eval_project.htm. [Consulté le 01 janvier 2014].
- Alain, M. (2009). Des systèmes de classification des modèles d'évaluation de programmes d'intervention psychosociale à une proposition de modèle intégrateur : Les trois phases du cube : AVANT-PENDANT-APRÈS. Dans M. Alain, et D. Dessureault (Eds). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (pp.9-28). Presses de l'Université !! du Québec.
- Bergeron, M. (2011). *Quand le monde tourne autour des tout-petits*. [Présentation PowerPoint]. Récupéré par le coordonnateur de l'Initiative le 9 Novembre 2011.
- Bouchard, C., (1991). *Un Québec fou de ses enfants*, Québec, Ministère de la Santé et des Services Sociaux, Éditeurs officiels du Québec.
- Brousseau, J., & Jetté, M. (2008). *La prévention de la violence chez les jeunes peut débuter dès la grossesse*. [Présentation PowerPoint en ligne]. http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Brousseau-Jete_2008-09FRA.pdf [Consulté le 15 juin 2012].
- Campbell, F. A., Pungello, E. P., Burchinal, M., Kainz, K., Pan, Y., Wasik, B. H., Barbarin, O. A., Sparling, J. J., & Ramey, C. T. (2012). Adult Outcomes as a Function of an Early Childhood Educational. *American Psychological Association*, 48, 4. 1033-1043 : doi : 10.1037/a0026644
- Center for Community Wellness. (2004). An executive summary of the Long-term Evaluation Results for the California Kit for New Parents. [En ligne]. http://www.healthresearchforaction.org/sites/default/files/REPORT_PUBS_Parents%20Kit%20FNL_0.pdf. [Consulté le 12 août 2012].
- Champagne, D., & Prévost, P. en collaboration avec les directions Administration Soutien aux communautés et Impact (2011). *Cadre de financement Soutien aux regroupements locaux de partenaires*. Montréal. Avenir d'enfants.
- Chagnon, F., Théolis, M., & Labelle, P. (2011). *Évaluation du projet « Trousse Famille » : un examen de son implantation et de ses effets*. Rapport déposé à la Fondation Lucie et André Chagnon et Avenir D'Enfants, 100 pages.

- Chen, H. (Ed.). (2005). *Practical Program Evaluation*. SAGE Publications, Inc. doi: 10.4135/9781412985444
- Chtioui, T. (2010). Le Paradoxe de la Communication / Contrôle de Gestion. *Comptabilité, contrôle, audit et institution(s)*. [en ligne] Disponible: <http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/54/81/03/PDF/34-CHTIQUI.pdf> [consulté le 10 octobre 2011].
- FGP, Child Development Institute. (2007). Poverty and Early Childhood Intervention. *Snapshot, 2*. [En ligne]. Disponible: <http://www.fpg.unc.edu/resources/snapshot-42> [Consulté le 25 août 2012].
- Damant, D., Bouchard, C., Bordeleau, L., Bastien, N., & Lessard, G. (1999). 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, 12*, 133-150.
- Damant, D., Poirier, M.-A., & Moreau, J. (2001). Ça prend tout un village pour élever un enfant : une approche écologique visant le développement des enfants. Dans H. Dorvil, et R. Mayer (Eds). *Problèmes sociaux. Tome II Études de cas et interventions sociales* (pp. 319-336). Presses de l'Université du Québec.
- Deming, D. (2009). Early Childhood Intervention and Life-Cycle Skill Development: Evidence from Head Start *American Economic Journal: Applied Economics, 1*(3), 111-134.
- Denis, É., Malcuit, G., & Pomerleau, A. (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, *Revue Éducation et Francophonie, 33*, 2, 44-66
- Direction de santé publique de la Capitale-Nationale. (2008) Portrait de santé de la région de la Capitale-Nationale 2008. Les analyses, Québec, Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale- Nationale, Direction de santé publique, 140 pages.
- Dubeau, D., Coutu, S., & Turcotte, G. (2009). Conjuguer l'évaluation aux temps de l'implantation et des impacts. Dans M. Alain, et D. Dessureault (Eds). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (pp.147-174). Presses de l'Université du Québec.
- Emshoff, J. G. (2008). Researchers, Practitioners, and Funders: Using the Framework to Get Us on the Same Page. *American Journal of Community Psychology, 41*, 393-403. doi: 10.1007/s10464-008-9168-x
- Epstein, N. B., Baldwin, L. M., & Bishop, D. S. (1983). The McMaster Family Assessment Device. *Journal of Marital and Family Therapy, 9*, 171-179.
- Foster-Fishman, P. G., Berkowitz, S. L., Lounsbury, D. W., Jacobson, S., & Allen, N. A. (2001). Building Collaborative Capacity in Community Coalitions: A Review and Integrative Framework. *American Journal of Community Psychology, 29*(2),

241-261. doi: 10.1023/A:1010378613583

- Goulet, J., Martin, A., & Loiselle, J. Avec la collaboration de Gratton, G., & Daly, S. (2010). *L'évaluation, un outil pour les regroupements locaux : L'approche préconisée par Avenir d'enfants en matière d'évaluation pour les regroupements de partenaires*. Montréal. Avenir d'enfants. 16p
- Goulet, J., & Loiselle, J., en collaboration avec Martin, A., Gratton, G., & Daly, S. (2010). *Cahier technique pour soutenir les fonctions d'évaluation des regroupements de partenaires*. Montréal. Avenir d'enfants. 50p
- Goyette, M. (2009). Le développement de l'évaluation de programme. Dans M. Alain, et D. Dessureault (Eds). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (pp.29-42). Presses de l'Université du Québec. Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Sage Publications.
- Hamel, S., Cousineau, M.-M., & Vézina, M. (2009). L'état subjectif des lieux : les zones de conflits et les zones d'entente dans la perception des besoins à combler et de la volonté des acteurs mobilisables à s'impliquer. Dans M. Alain, et D. Dessureault (Eds). *Élaborer et évaluer les programmes d'intervention psychosociale* (pp.45-72). Presses de l'Université du Québec.
- Halpern, R. (1993). Community-Based Early Intervention. dans Meisel, S.J. et J.P. Stonkoff (Eds.). *Handbook of Early Childhood Intervention*. New York. Cambridge University Press. 469-498.
- Heckman, J. J., Moon, S. H. Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94, 114–128
- Initiative 1,2,3 Go! Limoilou. [En ligne]. Disponible: <http://www.123golimoilou.org/>. [Consulté le 21 mars 2012].
- Lavoie, M., & Leboeuf, M. (2009). *Réfléchir et agir ensemble pour grandir : Guide de soutien à l'élaboration d'un plan d'action pour l'accueil et l'accompagnement des enfants et des familles vivant en contexte de défavorisation*. Québec : Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- Langhout, R. D., & Thomas, E. (2010). Imagining Participatory Action Research in Collaboration with Children: an Introduction. *American Journal of Community Psychology*. 46, 60-66. Retrieved from doi:10.1007/s10464-010-9321-1
- Latendresse, J., & St-Pierre, N. (2013). *La planification stratégique* (pp. 15): Centre 1,2,3 GO! [en ligne] Disponible: [:http://www.rqvvs.qc.ca/documents/file/planification-strategique.pdf](http://www.rqvvs.qc.ca/documents/file/planification-strategique.pdf) [Consulté le 21 août 2013].
- Lebel, M. (2011). Rapport d'activité, Trousse de stimulation 12-18 mois. [Document non-publié consulté le 12 août 2012].

- Lebel, M. (2012). Projet trousse de stimulation. [Document non-publié consulté le 12 août 2012].
- Le Bossé, Y. (2003). Vous avez dit “empowerment” ? De “l’habilitation” au “pouvoir d’agir”: vers une définition plus circonscrite de la notion d’empowerment», *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, no 2, 30-51.
- Le Bossé, Y. (2003). De “l’habilitation” au “pouvoir d’agir” : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d’empowerment », *Nouvelles pratiques sociales*, 16(2), 30-51.
- Lemay, L. (2007). L’intervention en soutien à l’empowerment : du discours à la réalité. La question occultée du pouvoir entre acteurs au sein des pratiques d’aide. *Nouvelles pratiques sociales*, 20(1), 165-180.
- Livet, M., Courser, M., & Wandersman, A. (2008). The Prevention Delivery System: Organizational Context and Use of Comprehensive Programming Frameworks. *American Journal of Community Psychology*, 41, 361–378. doi: 10.1007/s10464-008-9164-1
- Macleod, J., & Nelson, G. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: a meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1127–1149. doi: S0145-2134(00)00178-2
- Manning, M., Homel, R., & Smith, C. (2010). A meta-analysis of the effects of early developmental prevention programs in at-risk populations on non-health outcomes in adolescence. *Children and Youth Services Review*, 32, 506-519. doi: 10.1016/j.chilyouth.2009.11.003
- Marien, B., Beaud, J.P. (2003) Guide pratique pour l’utilisation de la statistique en recherche. Le cas des petits échantillons. Manuels. [en ligne] Disponible: http://www.sdl.auf.org/IMG/pdf/Guide_de_statistiques.pdf. [consulté le 13 octobre 2013].
- Mayer, R., Ouellet, F., Saint-Jacques, M.-C., Turcotte, D. et collaborateurs. (2000). Méthodes de recherches en intervention sociales. Québec : Gaétan Morin éditeur.
- Minich, L., Howe, S., Langmeyer, D., & Corcoran, K. (2006). Can Community Change Be Measured for an Outcomes-Based Initiative? A Comparative Case Study of the Success by 6 Initiative. *American Journal of Community Psychology*, 38, 183–190. doi: 10.1007/s10464-006-9078-8
- Munro, C. (2012). Success By 6 & Children First Community Capacity Building Initiatives in BC, Shared Measurement Report. [En ligne]. Disponible: <http://www.successby6bc.ca/sites/default/files/Draft%20CC%20report%20FINAL%20JUNE%2025.pdf>. [Consulté le 12 août 2012].
- Munro, C. (2012). *Monitoring and Improving Parenting Education & Support Programs in BC, A Report on the Pilot Test of the Adapted Parenting Experiences Scale*. [En ligne].

- <http://www.successby6bc.ca/sites/default/files/Pilot%20Report%20June%2024%202010.pdf>. [Consulté le 12 août 2012].
- Nastasi, B. K., & Hitchcock, J. (2009). Challenges of Evaluating Multilevel Interventions. *American Journal of Community Psychology*, *43*, 360–376. doi: 10.1007/s10464-009-9239-7
- Ninacs, W. en collaboration avec Gareau, F. (2003). *Centraide du Grand Montréal : étude du cas*. Ottawa. Caledon Institute of Social Policy. [En ligne]. <http://www.caledoninst.org/PDF/553820517.pdf>. [Consulté le 22 mars 2012].
- Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ). Le profil des compétences générales des psychoéducateurs. [En ligne]. <http://www.ordrepesd.qc.ca/~media/283471B2BA85434A893C6E3A501B11D5.ashx> [Consulté le 22 mars 2013].
- Peters, R. D., Petrunka, K., & Arnold, R. (2003). The Better Beginnings, Better Futures Project: A universal, comprehensive, community-based prevention approach for primary School children and their families. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *32*, 215-227.
- Peters, R. D. (2009). *Partir d'un bon pas pour un avenir meilleur : un programme de prévention communautaire complet pour faciliter la transition à l'école et au-delà*. [Présentation PowerPoint en ligne]. http://www.excellence-jeunesenfants.ca/documents/Peters_Pres1_2009-11FR.pdf. [Consulté le 9 juillet 2012].
- Pungello Pungello, E. P., Campbell, F. A., & Barnett, W. S. (2006). Poverty and Early Childhood Educational Intervention. *Center on Poverty, Work and Opportunity Policy Brief Series*. [En ligne]. Disponible: <http://www.fpg.unc.edu/resources/poverty-and-early-childhood-educational-intervention>. [Consulté le 22 août 2012].
- Réseau québécois de l'action communautaire autonome. (2011). *État et philanthropie dans le même lit : quels impacts sur les organisme d'ACA?* [Présentation PowerPoint en ligne]. <http://www.fafmrq.org/files/acapella-mars2011pppsociaux.pdf>. [Consulté le 22 décembre 2013].
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W., & Freeman, H. E. (2004). *Evaluation: A systematic approach* (7th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Renou, M. (2005). *Psychoéducation: une conception, une méthode*. Montréal, Canada: Éditions Sciences et culture.
- Royer, A., Turcotte, M., Manceau, L.-M., & Dugal, S. (2009). *Évaluation d'une mobilisation régionale et locale sur les saines habitudes de vie, le poids et la santé*. Québec. Agence de la santé et des services sociaux de la Capitale-Nationale, Direction régionale de santé publique.
- Simard, P. (2005). *Perspectives pour une évaluation participative des Villes et Villages*

en santé. Québec : Institut national de santé publique du Québec.

Sogémap inc. (2011). Devis : Évaluation du projet de diffusion du programme jeux d'enfants. Québec : Sogémap inc.

Success By 6. *About Success by 6*. (2013). [En ligne]. <http://www.successby6bc.ca/about-us>. [Consulté le 13 juillet 2013].

Théolis, M., Bigras, N., Desrochers, M., Brunson, L., Régis, M., & Prévost, P. (Éds.). (2010). *Le projet 1,2,3 Go! - Place au dialogue Quinze ans de mobilisation autour des tous petits et de leur famille*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Trickett, E. J. (2009). Multilevel Community-Based Culturally Situated Interventions and Community Impact: An Ecological Perspective. *Am J Community Psychol*, 43, 257–266. doi: 10.1007/s10464-009-9227-y

U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families. (2010). *Head Start Impact Study : Final Report*. [Enligne]. Disponible: http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact_study/reports/impact_study/executive_summary_final.pdf. [Consulté le 12 août 2012].

U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, (2010). *Understanding the Head Start Impact Study*. [Enligne]. http://developingchild.harvard.edu/resources/briefs/evaluation_science_briefs/. [Consulté le 12 août 2012].

Wandersman, A. (2009). Four Keys to Success (Theory, Implementation, Evaluation, and Resource/System Support): High Hopes and Challenges in Participation. *Abraham Wandersman*. 43, 3-21. doi: 10.1007/s10464-008-9212-x

Annexe 1
Modèle logique

Modèle logique du projet des trousse de stimulation 18-30 mois de l'Initiative 1,2,3, GO! Limoilou

PHASE AVANT

PHASE PENDANT

PHASE APRÈS

ACTIVITÉS

Création et diffusion des trousse pour les enfants de [0-6m, 6-12m, 12-18m.]

↓
Suivis/Évaluations

↓
Analyse des besoins des milieux via la Table de concertation

↓
Recrutement de bénévoles & Formation du comité

↓
Recherche d'informations/ Mises en commun/ Brainstorming

↓
Élaboration d'objectifs généraux (PRÉÉVALUATION)

↓
Soumission du projet au bailleur de fonds et Proposition du sujet à la table

CONDITIONS CRITIQUES

- (1) Qu'il y ait présence d'une motivation constante chez les acteurs impliqués dans le projet.
→ *Positionnement de la perception des acteurs quant à leur place au sein du projet.*
- (2) Qu'il y ait présence de moyens de communication efficaces entre les divers acteurs.
→ *Présence de cohérence entre les informations fournies par les divers acteurs impliqués.*
- (3) Qu'il y ait présence d'un échéancier respecté, capable d'être réajusté au besoin.
→ *Présence d'un plan de travail réaliste, accessible à tous et consulté de sorte à être réajusté aux dépens des imprévus.*
- (4) Qu'il y ait présence d'un financement suffisant au projet.
→ *Présence d'une démarche structurée et degré d'ouverture du bailleur de fonds face au projet.*

SITUATION PRÉ/POST : THÉORIE DU PROJET

CE QUI EST

- Présence élevée de facteurs de vulnérabilité dans les familles
- Faible présence du sentiment de compétences perçu par les parents au niveau des habiletés parentales reliées à la stimulation et au développement de leur enfant.
- Lacunes au niveau des connaissances sur le développement de l'enfant
- Faible niveau d'interactions entre les parents et leurs enfants.

CE QUI SERA

- Diminution des impacts causés par les facteurs de vulnérabilités dans les familles
- Augmentation du sentiment de compétence au niveau des habiletés parentales chez les parents
- Accroissement du niveau de connaissances des parents quant au développement de leur enfant
- Augmentation des moments d'interactions positifs entre les parents et les enfants

Processus

A) Répartition et organisation des tâches dans l'équipe

Indicateurs objectifs

- Existence concrète d'un plan de travail ayant fait l'objet d'un consensus
- Répartition équitable du temps et des ressources humaines et financières en fonction des investissements requis (présence d'un organigramme, etc.)

Indicateurs subjectifs

- Accord commun du processus d'organisation et de répartition des tâches
- Perception positive des membres quant aux processus décisionnels réalisés
- Degré de motivation partagé par les membres

B) Création d'un prototype

Indicateurs objectifs

- Respect du plan de travail et traces des démarches réalisées
- Possibilité d'une flexibilité pour les ajustements ne compromettant pas la théorie du projet

Indicateurs subjectifs

- Niveau d'accords et de consensus sur le contenu et les modalités d'utilisation de la trousse
- Degré de capacité des membres de l'équipe à s'adapter à la réalité des bénévoles et à tout autre changement

C) Validation du prototype, réajustement et création des trousse

Indicateurs objectifs

- Présence de méthodes et de processus de validation du prototype
- Possibilités présentées au niveau du réajustement du financement

Indicateurs subjectifs

- Degré d'ouverture aux changements suite au processus de validation du modèle de la trousse
- Degré de la qualité du consensus quant au choix final de la trousse

D) Diffusion des trousse

Indicateurs objectifs

- Présence de stratégies pour gérer les transactions des trousse.

Indicateurs subjectifs

- Degré de satisfaction des acteurs impliqués face au fonctionnement du processus de diffusion et d'utilisation des trousse
- Niveau de soutien perçu par les partenaires

Produits

Résultats

Court terme

Accroissement de l'effet de « modeling » dans les milieux
→ **Indicateur :**
Reproduction des jeux par les parents avec l'enfant

Connaissance accrue de l'outil dans les milieux
→ **Indicateurs :**
Augmentation de la demande

Moyen terme

Amélioration des compétences parentales en ce qui à trait la stimulation de l'enfant dans les milieux touchés par les trousse.

→ **Indicateurs :** *Diminution de la nécessité de suivis*

Long terme

Une documentation attestant l'amélioration significative de la situation des enfants élevés dans des contextes de plus grande vulnérabilité en terme de stimulation dans l'arrondissement Limoilou

E) Utilisation des trousse

Indicateurs objectifs

- Présence et sollicitation de trousse de stimulation pour les enfants de 18-30 mois dans les milieux
- Mobilisation d'acteurs autour d'un projet contribuant au sein développement des tout-petits.

Indicateurs subjectifs

- Degré de changements perçus par les acteurs
- Degré de satisfaction des acteurs quant à leur implication dans le projet

Annexe 2
Questionnaires écrits (Comité de travail et intervenants)

Date : _____

Questionnaire réservé au comité responsable de la création des trousse de stimulation 18-30 mois

Participez-vous à la Table de mobilisation de l'Initiative 1,2,3 Go! ? : Oui Non

Si oui :

Combien de fois y allez-vous en moyenne par année ? _____ fois

Depuis combien d'années y allez-vous ? _____ année(s)

Indiquez le ou les projets des trousse dans le ou lesquels vous vous êtes impliqué :

0-6 mois 6-12 mois 12-18 mois 18-30 mois

SUR LES ÉCHELLES SUIVANTES, VEUILLEZ ENTOURER LE CHIFFRE QUI SE RAPPROCHE LE PLUS DU DEGRÉ DE RÉPONSE CORRESPONDANT À VOTRE OPINION ACTUELLE.

- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
 - En cas d'incertitudes ou d'un manque d'informations, veuillez cocher « *ne sais pas/pas de réponse* ».
 - S'il y a des choses que vous aimeriez ajouter, vous pouvez écrire dans la marge de droite ou dans l'espace réservé à cet effet à la fin.
-

1- Je suis motivé(e) à m'impliquer dans le projet des trousse de stimulation 18 - 30 mois?

Fortement en désaccord Fortement en accord

1

2

3

4

5

Ne sais pas/ pas de réponse

2- Je trouve que mon rôle est important au sein du comité des trousse?

Fortement en désaccord Fortement en accord

1

2

3

4

5

Ne sais pas/ pas de réponse

3- En général, il est facile de communiquer avec les membres de mon comité lorsque j'en ai besoin?

Fortement en désaccord Fortement en accord

1

2

3

4

5

Ne sais pas/ pas de réponse

4- J'ai accès à suffisamment d'informations pour pouvoir contribuer du mieux que je peux au projet des trousses?

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

5- Au sein du comité de travail, les tâches sont généralement bien définies.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

6- Au sein du comité, les tâches sont réparties équitablement.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

7- Au sein du comité, les tâches sont établies sous forme de consensus.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

8- Au sein du comité, les tâches sont réajustées au besoin.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

9- Je trouve que le financement disponible pour le projet des trousses est suffisant.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

10- L'échéancier établi pour créer les trousses est respecté.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

11- La répartition des tâches établie au départ par le comité est respectée.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

12- La façon dont les tâches sont réparties dans le comité motive les membres à s'impliquer activement dans le projet.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

13- La répartition des tâches se fait de façon démocratique au sein du comité.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

14- Lorsque le modèle de la trousse est créé, la réalité des bénévoles qui participent au comité est tenue pour compte.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

15- Les membres du comité s'entendent sur le choix final du modèle de la trousse (ceci inclut le choix des jouets, le choix des activités, le choix de la présentation, le choix du contenu des fiches).

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

16- Les membres impliqués dans le comité s'appuient sur des connaissances scientifiques pour élaborer le modèle des trousse.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

17- Les membres du comité sont à l'aise de mentionner leurs opinions à propos modèle de la trousse.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

18- Pour expérimenter le modèle de la trousse, le comité choisit des personnes qui ont de bonnes connaissances sur le développement de l'enfant?

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

19- Pour expérimenter le modèle de la trousse, le comité choisit des familles qui représentent bien la clientèle visée (des familles en contexte de plus grande vulnérabilité) ?

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

20- Les commentaires des personnes qui sont sélectionnées pour expérimenter le modèle des trousse sont pris en considération lorsque le modèle final doit être conçu.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

21- S'il y a des modifications à faire sur la trousse qui est expérimentée, le ou les bailleurs de fonds soutiennent les couts reliés à l'ajustement.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

22- Des stratégies sont mises en place pour faciliter l'accessibilité aux trousse dans les milieux (organismes ou familles).

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

23- Il y a une bonne communication entre les intervenants qui utilisent les trousse et les membres du comité.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

24- Il est facile de savoir quels intervenants utilisent les trousse dans les milieux.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

25- Ceux qui utilisent les troussees sont confortables avec les responsabilites rattachees a leur usage.

Fortement en desaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de reponse

26- Les responsabilites rattachees a l'utilisation des troussees sont realistes pour les partenaires.

Fortement en desaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de reponse

27- Je crois qu'il est important d'offrir un soutien aux utilisateurs des troussees.

Fortement en desaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de reponse

28- J'offre un soutien aux utilisateurs des troussees.

Fortement en desaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de reponse

29- Je suis satisfait(e) du niveau d'implication de l'ensemble des partenaires lie au projet des troussees.

Fortement en desaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de reponse

30- Je suis satisfait(e) de l'experience que j'ai vecue jusqu'a maintenant avec le projet des troussees.

Fortement en desaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de reponse

(Ici, completez seulement si vous etes a l'aise)
Si je le pouvais, j'améliorerais ou j'ajusterais ...

31- Depuis leur apparition dans les milieux, une augmentation de la demande pour l'ensemble des trousses est observable.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

En ordre croissant, indiquez les trousses qui sont le plus en demande dans les milieux (1 étant le plus demandé)

0-6 mois 6-12 mois 12-18 mois

32- Le comité des trousses fournit suffisamment de trousses dans les milieux qui en demandent.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

33- Le projet des trousses représente un projet collectif.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

34- Dans le projet des trousses, j'ai pu m'impliquer comme je le souhaitais.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

À préciser au besoin...

35- Une fois que les trousses sont distribuées dans les milieux, nous sommes en mesure d'affirmer qu'elles ont été utiles pour les partenaires.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

36- J'ai l'impression d'avoir contribué à l'amélioration de la qualité de vie de certains enfants.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

Date : _____

Milieu du répondant : CLSC Autre

Nombre de trousse dans le milieu : _____

Questionnaire réservé aux intervenants qui diffusent les trousse de stimulation 18-30 mois dans les familles

Quelle fonction occupez-vous? (ex : Travailleuse sociale, éducatrice, infirmière, etc.) _____

Participez-vous à la Table de mobilisation de l'Initiative 1,2,3 Go! ? : Oui Non

Si oui :

Combien de fois y allez-vous en moyenne par année ? _____ fois

Depuis combien d'années y allez-vous ? _____ année(s)

S'il y a lieu, indiquez les trousse que vous avez déjà utilisées dans le passé:

0-6 mois

6-12 mois

12-18 mois

SUR LES ÉCHELLES SUIVANTES, VEUILLEZ ENTOURER LE CHIFFRE QUI SE RAPPROCHE LE PLUS DU DEGRÉ DE RÉPONSE CORRESPONDANT À VOTRE OPINION ACTUELLE.

- Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
- En cas d'incertitudes ou d'un manque d'informations, veuillez cocher « *ne sais pas/pas de réponse* ».
- S'il y a des choses que vous aimeriez ajouter, vous pouvez écrire dans la marge de droite ou dans l'espace réservé à cet effet à la fin.

1- J'ai le libre choix d'utiliser les trousse de stimulation dans mon milieu.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

2- Je suis motivée à utiliser les trousse de stimulation dans mon milieu.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

3- Je trouve pertinent d'utiliser des trousse de stimulation dans le milieu où je travaille.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

4- Lorsque j'ai besoin d'avoir de l'information au sujet des trouses, j'y ai facilement accès.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

5- Lorsque j'ai des questions, je sais à qui m'adresser dans le comité des trouses.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

6- Lorsque j'ai des questions, je me sens à l'aise de demander de l'information.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

7- Lorsque j'ai quelque chose à dire au sujet des trouses, je suis à l'aise de m'exprimer auprès d'un membre du comité responsable des trouses.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

8- Le comité qui crée les trouses de stimulation fait preuve d'organisation.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

9- Je connais les responsabilités associées à l'utilisation des trouses.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

10- Les responsabilités associées à l'utilisation des trouses influencent ma volonté de les utiliser.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

11- Le contenu des troussees de stimulation est complet.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

12- Les jouets retrouvés dans les troussees procurent des interactions stimulantes entre le parent et l'enfant.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

13- Les jouets retrouvés dans les troussees sont appropriés au niveau de développement ciblé.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

14- Les fiches qui sont incluses dans les troussees sont utiles pour les intervenants de notre milieu.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

15- Les fiches qui sont incluses dans les troussees sont utiles pour les parents de notre milieu.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

16- Les fiches qui sont incluses dans les troussees sont faciles à comprendre pour la clientèle visée.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

17- Le matériel de jeu inclus dans les troussees peut facilement être reproduit par les parents des milieux où je les diffuse.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

18- Je trouve que les trousse de stimulation pourraient être améliorées.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

Vos commentaires sont les bienvenus :

19- Il y a des suivis qui sont faits sur l'utilisation des trousse dans notre milieu par l'équipe de l'Initiative.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

20- J'ai l'impression que l'équipe qui réalise les trousse est prête à faire certaines modifications pour que les trousse soient davantage utiles dans les milieux.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

21- J'ai suffisamment d'informations pour bien utiliser les trousse lorsqu'on nous les fournit.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

22- Des moyens concrets sont mis en place pour savoir qui prend les trousse dans notre milieu.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

23- Je trouve que c'est compliqué d'avoir accès à une trousse dans mon milieu.

Fortement en désaccord Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

24- Lorsque je reçois les trouses, elles sont en bon état.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

25- Je suis mal à l'aise d'utiliser les trouses dans mon milieu.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

Au besoin, expliquez:

26- Les parents avec qui j'interviens sont inconfortables avec l'idée d'utiliser les trouses de stimulation que nous leur apportons.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

Au besoin, expliquez:

27- Les trouses sont appréciées par les familles.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

28- Les trouses sont appréciées par les intervenants de mon milieu.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

29- J'aime utiliser les trouses auprès de ma clientèle.

Fortement en désaccord

Fortement en accord

1 2 3 4 5

Ne sais pas/ pas de réponse

30- Je sens que ma participation est essentielle au projet des trouses.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

31- Je crois que le projet des trouses devrait davantage être répandu dans les milieux qui touchent la petite enfance.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

32- J'apprécie le fait de m'impliquer dans le projet des trouses.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

33- En utilisant les trouses, les parents développent de meilleurs réflexes pour stimuler leur enfant.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

34- En utilisant les trouses, les parents ont une meilleure compréhension des besoins de stimulation de leur enfant.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

35- En utilisant les trouses dans les familles, je développe plus facilement mon lien avec la famille.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

36- Les trouses sont actuellement plus utilisées dans mon milieu que lors des premières distributions.

Fortement en désaccord					Fortement en accord
<hr/>					
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/> Ne sais pas/ pas de réponse					

Annexe 3
Guides d'entrevues (Comité de travail et intervenants)

Schémas d'entrevues non structurées pour les individus qui sont dans le comité des trousseaux de stimulation réservés aux enfants âgés entre 18 et 30 mois
première collecte de donnée

- Questions relatives à l'adhésion du candidat dans le projet.
Exemples de questions :
 - D'où entend-il parler du projet?
 - Quelles sont les premières perceptions des candidats face au projet?
 - Quelles sont leurs attentes, leurs craintes et/ou leurs interrogations?
 - Comment le candidat perçoit-il son rôle au sein du comité?

- Questions relatives au déroulement des rencontres.
Exemples de questions :
 - Qui est dans le comité au moment où le candidat fait son entrée dans le comité?
 - Comment est-ce que le candidat perçoit l'accueil qui lui est fait lorsqu'il arrive dans le comité?
 - Quelles sont ses premières surprises et/ou déceptions?
 - Comment se sent-il dans l'organisation?
 - Quel est le rôle attribué au candidat?
 - Est-ce que le candidat trouve que les objectifs du projet sont clairs?
 - Quels sont les facteurs qui freinent la motivation du candidat à se mobiliser dans le projet?
 - Quels sont les facteurs qui alimentent la motivation du candidat à se mobiliser dans le projet?
 - Quels sont les changements qui se produisent au sein du comité depuis l'apparition du candidat dans le comité?

- Questions relatives à la projection du candidat dans le temps.
Exemples de questions :
 - Comment le candidat perçoit-il sa place au sein du comité pour les mois à venir?
 - Quelles seraient les suggestions apportées pour que le projet puisse être amélioré?
 - Est-ce que le projet est suffisamment emballant pour que le candidat demeure dans un projet similaire dans le futur (par exemple pour la création ou l'amélioration d'autres trousseaux)?
 - Qu'est-ce que le candidat aimerait atteindre ultérieurement comme objectif personnel au sein du comité?

Schémas d'entrevues non structurées pour les intervenants ou responsables de milieux qui procurent les trousse de stimulation créés par *l'Initiative 1,2, 3 Go! Limoilou* aux parents.

Première collecte de donnée.

- Questions relatives à l'apparition des trousse dans le milieu.

Exemple de questions :

- Depuis quand est-ce que les trousse sont présentes dans le milieu?
- Comment est-ce que les trousse sont apparues dans le milieu?
- Comment est-ce que les trousse ont elles été reçues dans le milieu?
- Quelle organisation était alors mise en place pour gérer les trousse dans le milieu?
- Comment est-ce que les trousse étaient présentées aux parents?
- Quels éléments favorisaient la diffusion des trousse dans le milieu?
- Quels éléments freinaient la diffusion des trousse dans le milieu?
- Quelles sont les améliorations qui ont été apportées à la gestion des trousse?

- Questions relatives à l'utilisation actuelle des trousse dans le milieu.

Exemple de questions :

- Combien de trousse sont actuellement utilisées dans le milieu?
- Quelles sont les personnes qui sont actuellement désignées pour proposer les trousse aux parents?
- Quels sont les moments les plus opportuns pour proposer les trousse aux parents?
- Qu'est-ce que les trousse apportent de plus au milieu?
- Quels sont les jouets qui sont les plus appréciés par les parents dans les trousse?
- Quels sont les jouets qui sont les moins utilisés dans les trousse?
- Comment se déroule la gestion actuelle des trousse dans le milieu?
- Qu'est-ce qui freine la motivation des intervenants à proposer les trousse?
- Qu'est-ce qui pousse les intervenants à proposer les trousse dans leur milieu?
- Est-ce que les parents qui utilisent une trousse donnent des commentaires sur la trousse lorsqu'elle est rapportée dans le milieu?
- Est-ce que les parents qui utilisent une trousse désignée pour un groupe d'âge vont utiliser la trousse qui suit lorsque l'enfant atteint l'âge de développement de la trousse subséquente?

- Questions relatives à l'apparition de la nouvelle trousse dans le milieu.

Exemples de questions :

- Comment les intervenants entendent-ils l'utilité de la trousse 18-30 mois dans leur milieu?
- Qu'est-ce qui pourrait être amélioré pour que la trousse soit davantage utilisée dans le milieu?
- Est-ce que la trousse 18-30 mois est nécessaire dans le milieu?

Annexe 4
Formulaire de confidentialité



Formulaire de consentement relatif à la confidentialité

À l'intention des acteurs participant à l'élaboration ou à la diffusion des trousse de stimulation destinées aux enfants âgés entre 18 et 30 mois.

Titre du projet :

Évaluation de l'implantation des trousse de stimulation destinées aux enfants âgés entre 18 et 30 mois, une action chapeauté par l'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou.

Chercheurs responsables de l'évaluation :

Audrey Lemaire, Étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l'UQTR, campus de Québec.

Marc Alain, Professeur au département de psychoéducation à l'UQTR et directeur principal de la recherche.

Le projet de recherche est appuyé par le comité d'évaluation issu de l'Initiative 1,2,3 Go! Limoilou.

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Remerciements

Nous vous remercions grandement du temps accordé à la participation de cette partie de l'évaluation des trousse de stimulation. Votre contribution est précieuse en ce qui a trait à l'amélioration de cette action. Elle consiste à nous fournir des éléments de rétroactions importants à propos de l'implantation du projet des trousse dans les milieux touchés. Ainsi vos commentaires et votre perception permettront à l'équipe responsable des trousse d'ajuster certaines de leurs démarches à travers leur processus d'évaluation de sorte à répondre du mieux que possible à vos besoins.

Nature de l'étude

Dans un premier temps, cette étude vise à apporter un soutien à l'Initiative 1,2, 3 Go! Limoilou face à l'une des exigences du principal bailleur de fonds, soit la réalisation d'une évaluation formative et participative dans le milieu. Ce projet portera ainsi sur l'évaluation d'implantation d'une des deux actions sélectionnées à cet effet, soit celle visant à concevoir des trousse de stimulation destinées aux enfants âgés entre 18 et 30 mois. Il est par ailleurs, fort possible que les informations recueillies au cours de cette recherche puissent faciliter, dans un même temps, certains processus essentiels à l'action effectuer des suivis sur les trousse créées pour les enfants de 0-6, 6-12 et 12-18 mois. Principalement, l'évaluation cherche à améliorer le fonctionnement de l'action de sorte qu'elle atteigne plus facilement ses objectifs visés au départ. Ainsi, en questionnant les acteurs qui supportent de près ou de loin l'action, certaines rétroactions essentielles à la démarche sont facilitées.

Déroulement de la participation

Dans le cadre de cette recherche, nous sollicitons la participation de tous les acteurs responsables de la diffusion ou de la création des trousse à répondre à un questionnaire comportant moins de cinquante questions

à choix de réponses graduées sur une échelle. Ce questionnaire prend environ une dizaine de minutes à compléter. En aucun cas cette démarche ne souhaite évaluer la performance du répondant. Il n'y a donc pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Ce questionnaire SERA diffusé à trois reprises dans la même année.

Il est également possible que l'équipe de recherche vous convie pour une entrevue d'une durée approximative de trente minutes. Le quart des acteurs ayant répondu au questionnaire sera rencontré à cet effet. Les candidats seront sélectionnés au hasard par milieu. Comme il s'agit d'entrevues de suivis, elles s'effectueront, elles aussi, à trois reprises l'année qui suit. Cette entrevue sera préférablement enregistrée. En aucun cas, la provenance des informations révélées lors des entrevues ne sera divulguée. Si le candidat refuse l'enregistrement, la prise de notes sera effectuée.

Risques, inconvénients, inconforts

Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à cette recherche.

Bénéfices

La contribution à ce processus d'évaluation formative favorisant l'implantation du projet des trousse de stimulation réservé aux enfants âgé entre 18 et 30 mois sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée.

Confidentialité et gestion des données

Les données provenant des questionnaires seront codifiées par milieu. Ainsi vous n'aurez pas directement à vous identifier.

À moins d'un refus, les entrevues seront enregistrées. Dans le cas échéant, une prise de note sera effectuée. Les données seront conservées dans un fichier électronique.

Seuls l'étudiante et le directeur responsables de la recherche auront accès aux données brutes. Le comité d'évaluation n'obtiendra en aucun cas les données brutes qui seront recueillies au cours du processus évaluatif. Une synthèse des données sera réalisée. Aucune personnalisation ne sera réalisée. Un regroupement d'informations par milieu est envisageable à moins qu'elles ne soient susceptibles de nuire au partenariat instauré.

Enfin, il est important de préciser que les données recueillies seront conservées les cinq années suivant la fin du projet avant d'être complètement détruites.

Clause de divulgation

Une divulgation des résultats sera possible à la fin du projet de recherche lors d'une Table de mobilisation prévu à cet effet. En d'autres cas, Marc Bergeron, coordonnateur principal de l'Initiative, sera responsable d'aviser ses membres partenaires de toute autre diffusion des résultats.

Droit de retrait ou de refus

Il est important de vous informer du fait que vous êtes en droit de refuser de participer au projet recherche. Si vous choisissez d'y contribuer, vous pouvez également mettre fin à votre engagement en tout temps.

Coordonnées des chercheurs

Si vous souhaitez obtenir des éclaircissements sur le projet ou sur les implications de votre participation, si vous souhaitez également communiquer avec le chercheur pour lui transmettre des documents ou encore pour lui poser quelconques questions relatives au projet, vous pouvez les contacter en tout temps par téléphone ou par courriel.

Audrey Lemaire, *Étudiante à la maîtrise en psychoéducation à l'UQTR, campus de Québec*

Courriel : audreylemaire@hotmail.com

Téléphone : 1 (418) 922 7546

Marc Alain, *Professeur au département de psychoéducation à l'UQTR et directeur principal de la recherche.*

Courriel : Marc.Alain@uqtr.ca

Téléphone : 1 (418) 659-2170 poste 2827

Plaintes ou critiques

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro [no de certificat] a été émis le [date d'émission].

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, au Décanat des études de cycles supérieurs et de la recherche, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique CEREH@uqtr.ca.

Consentement

En signant ce formulaire, j'atteste :

- | | |
|---|---|
| Que l'on m'a expliqué l'étude. | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| Que l'on a répondu à toutes mes questions. | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| Que les préjudices et les malaises que je pourrais subir ainsi que les bienfaits possibles de cette étude m'ont été expliqués. | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| Que je comprends que j'ai le choix de ne pas participer à cette étude et d'arrêter d'y participer à n'importe quel moment. | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| Que je comprends que je peux refuser de participer à cette étude sans conséquence | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| Que j'ai le choix de ne pas répondre à toute question particulière. | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| Que je suis libre de poser des questions, maintenant et à l'avenir, à la personne responsable de l'étude. | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| Que j'ai été informé(e) que mes renseignements personnels resteront confidentiels. | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| Que je comprends qu'aucun renseignement pouvant permettre de m'identifier ne sera diffusé ou imprimé sans mon consentement préalable. | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |
| Que je recevrai une copie signée du présent formulaire de consentement. | Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> |

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____ (en lettres majuscules)

J'atteste avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche au participant. Je déclare également avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et de m'être assurée de la compréhension du participant. Je m'engage à respecter la confidentialité des informations qui me seront divulguées par les participants.

Signature de la chercheuse : _____ Date : _____