



PROJECT MUSE®

Enfance et milieux de vie

Gagnier, Jean-Pierre, Chamberland, Claire

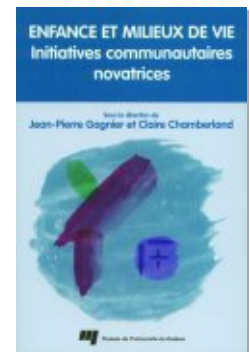
Published by Presses de l'Université du Québec

Gagnier, Jean-Pierre and Claire Chamberland.

Enfance et milieux de vie: Initiatives communautaires novatrices.

Presses de l'Université du Québec, 2000.

Project MUSE.muse.jhu.edu/book/20059.



➔ For additional information about this book

<https://muse.jhu.edu/book/20059>

L'INITIATIVE 1, 2,3 GO !

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

CAMIL BOUCHARD¹

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

et

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

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

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

OBJECTIFS

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

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

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

PRINCIPES DIRECTEURS ET IMPLANTATION

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

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

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

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

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

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

RÉFÉRENTS THÉORIQUES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

PROCESSUS ET STRATÉGIES

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

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

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

LE MODÈLE OPÉRATIONNEL DE 1,2,3 GO!

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

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

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

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

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

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

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

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

PARTICIPATION SOCIALE, SENTIMENT D'APPARTENANCE ET RAPPROCHEMENT DES SERVICES

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

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

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

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

SOUTIEN SOCIAL ET EXERCICE DU RÔLE PARENTAL

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

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

SENTIMENT DE COMPÉTENCE PARENTAL ET DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

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

EXERCICE DU RÔLE PARENTAL ET DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

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

LE DÉFI DE L'ÉVALUATION DE 1,2,3 GO !

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

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

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

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

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

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

CONCLUSION :

LE MÉTISSAGE DES EXPERTISES

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