

COMMUNAUTÉ

FAMILLE

ENFANT



DÉMARCHE PARTENARIALE ÉCOSYSTÉMIQUE

GUIDE À L'INTENTION DES REGROUPEMENTS
LOCAUX DE PARTENAIRES

MONTRÉAL, MAI 2014



AVENIR D'ENFANTS
DES COMMUNAUTÉS ENGAGÉES

CRÉDITS

CONCEPTION

Avenir d'enfants

Direction Soutien aux communautés

Coordination

Michèle Poirier, conseillère, Soutien aux communautés

RÉDACTION

François Blain

Personne-ressource, Réussite scolaire en milieu défavorisé, en écosystémie et en mobilisation des communautés

Sonia Daly

Conseillère, Soutien aux communautés

Ann Léveillé

Conseillère, Soutien aux communautés

Pierre Prévost

Conseiller, Soutien aux communautés

Youssef Slimani

Conseiller,  valuation

COLLABORATION

Annie Aubertin

Directrice, Soutien aux communautés

Jean-Sébastien Bédard

Agent de développement, Soutien aux communautés

Jacques Bérard

Directeur,  valuation

Francine Brosseau

Adjointe administrative, Direction générale et Valorisation et communication

Jean Chênevert

Agent de développement, Soutien aux communautés

Nancy Crompt

Agente de développement, Soutien aux communautés

Véronique Denis

Conseillère,  valuation

Kim Gagnon

Conseillère Valorisation et transfert de connaissances, Valorisation et communication

Maude Landreville

Coordonnatrice aux opérations, Soutien aux communautés

Marie-Agnès Lebreton

Conseillère aux liaisons stratégiques, Soutien aux communautés

France Moreau

Conseillère aux communications internes, Valorisation et communication

Isabelle Simard

Agente régionale, Soutien aux communautés

Maggie St-Georges

Agente régionale, Soutien aux communautés

CONCEPTION ET RÉALISATION GRAPHIQUE

Christian Naud

REMERCIEMENTS

Avenir d'enfants remercie sincèrement le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) pour son soutien et sa collaboration dans la rédaction de la première version de ce guide.

Avenir d'enfants remercie également les regroupements locaux de partenaires (RLP) qui ont collaboré à l'expérimentation de la démarche de même que les agents de développement et les agents régionaux qui ont accompagné ces RLP.

Un remerciement spécial à mesdames Marie-Claude Larrivée, Ph.D, psychologue consultante, et Julie Brousseau, Ph.D, psychologue, qui ont réalisé la revue et l'analyse de la littérature scientifique concernant les facteurs de protection favorisant une entrée scolaire réussie. Madame Larivée a aussi contribué à la rédaction du présent guide (section Facteurs de protection).

Enfin, Avenir d'enfants tient à remercier les participants au comité d'experts, formé de chercheurs et de praticiens de différents secteurs, pour leur précieuse contribution dans la validation et le choix des facteurs de protection.

Ce document est disponible intégralement en format électronique (PDF) sur le site web d'Avenir d'enfants au : <http://www.avenirdefants.org/>

Les données contenues dans le présent document peuvent être citées, à condition d'en mentionner la source.

Dépôt légal à la Bibliothèque et archives nationales du Québec – 2014

  Avenir d'enfants - 2014



AVENIR D'ENFANTS
DES COMMUNAUTÉS ENGAGÉES



CTREQ
Le centre de transfert
pour la réussite
 ducative du Québec

TABLE DES MATIÈRES

À PROPOS D'AVENIR D'ENFANTS	4
INTRODUCTION	5
Un peu d'histoire	5
Guide à l'intention des regroupements locaux de partenaires	5
PARTIE 1 : CADRE DE RÉFÉRENCE	6
1.1 L'importance d'agir tôt	6
1.2 L'intervention en milieu défavorisé	7
1.3 Le modèle écosystémique	10
1.4 Des facteurs de protection pour guider l'action	12
1.5 Un partenariat en faveur de la mobilisation des communautés selon un modèle écosystémique	13
PARTIE 2 : DÉMARCHE PARTENARIALE ÉCOSYSTÉMIQUE	16
2.1 ÉTAPE 1 : Intention	17
2.2 ÉTAPE 2 : État de situation et analyse	20
2.3 ÉTAPE 3 : Planification	24
2.4 ÉTAPE 4 : Mise en œuvre et suivi	28
2.5 ÉTAPE 5 : Évaluation et apprentissage	30
ANNEXE : COFFRE À OUTILS	32
3.1 OUTIL 1 : Synthèse de la démarche partenariale écosystémique	33
3.2 OUTIL 2 : Objectifs par rencontre et outils	44
3.3 OUTIL 3 : Tableau synthèse des facteurs de protection liés à une entrée scolaire réussie	47
3.4 OUTIL 4 : Fiches descriptives des facteurs de protection	48
3.5 OUTIL 5 : Nos observations, nos constats	59
3.6 OUTIL 6 : Analyse de l'offre de services des organismes de la communauté	62
3.7 OUTIL 7 : Analyse de l'intervention des organismes de la communauté sur les facteurs de protection	65
3.8 OUTIL 8 : Nos priorités	66
3.9 OUTIL 9 : Plan d'action concerté	68
3.10 OUTIL 10 : Vue d'ensemble du plan d'action	80
3.11 OUTIL 11 : Suivi de la mise en œuvre de l'action	84
3.12 OUTIL 12 : Suivi et évaluation de la transformation souhaitée	86
3.13 OUTIL 13 : Outil diagnostique de l'action en partenariat	88
BIBLIOGRAPHIE	94



À PROPOS D'AVENIR D'ENFANT

Avenir d'enfants est une organisation à but non lucratif (OBNL) issue d'un partenariat entre le gouvernement du Québec et la Fondation Lucie et André Chagnon. En accord avec sa planification stratégique, Avenir d'enfants vise à favoriser le développement global des enfants âgés de 5 ans et moins vivant en situation de pauvreté. Afin que chacun d'eux ait toutes les chances d'avoir un bon départ dans la vie et soit prêt à entreprendre avec succès son cheminement scolaire, Avenir d'enfants soutient financièrement et accompagne des communautés locales ainsi que des projets en transfert et appropriation des connaissances.

Les valeurs suivantes animent Avenir d'enfants :

- ▶ le respect de nos partenaires et du rythme des communautés;
- ▶ la créativité et le dynamisme dans une approche proactive;
- ▶ la collaboration;
- ▶ l'efficacité et la rigueur;
- ▶ la souplesse et l'adaptation;
- ▶ le partage des savoirs et des expériences, en dehors de tout rapport de pouvoir.

Dix ans de partenariat

Avenir d'enfants est en activité depuis le 30 septembre 2009, à la suite de l'entrée en vigueur de la Loi instituant le Fonds pour le développement des jeunes enfants.

L'organisation consacrera 400 millions de dollars sur une période de 10 ans à la réalisation d'activités, de projets et d'initiatives qui contribueront au développement des enfants âgés de 5 ans et moins vivant en situation de pauvreté.

Agir ensemble

Les familles et les communautés locales du Québec ont le pouvoir d'agir pour soutenir le plein développement de leurs enfants. Pour aller plus loin dans l'atteinte d'objectifs communs, il est nécessaire de se mobiliser et d'agir ensemble. C'est pourquoi Avenir d'enfants soutient les regroupements locaux et régionaux de partenaires engagés et solidaires qui s'investissent collectivement pour que les enfants du Québec aient un bon départ dans la vie et soient prêts à entreprendre avec succès leur cheminement scolaire.



INTRODUCTION

Fort de plus de deux années d'expérience dans le soutien aux communautés en ce qui a trait à l'appropriation de la démarche partenariale écosystémique, Avenir d'enfants présente cette deuxième version du guide qui s'intitulait précédemment *Démarche partenariale écosystémique. Guide d'implantation de partenariats en faveur de la mobilisation des communautés locales pour le développement des enfants de 0 à 5 ans selon une approche écosystémique*.

Cette nouvelle version, tout en s'inspirant du *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique* produit par le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ, 2013), s'appuie davantage sur les connaissances et l'expérience acquises par Avenir d'enfants, en collaboration avec les regroupements locaux de partenaires qui ont réalisé des démarches partenariales écosystémiques.

UN PEU D'HISTOIRE

Depuis ses débuts, Avenir d'enfants soutient la mobilisation des regroupements locaux de partenaires (RLP) et l'élaboration de leurs plans d'action concertés, par l'entremise d'un accompagnement et d'un financement.

Dès 2010, Avenir d'enfants amorçait une réflexion autour de l'accompagnement des communautés en consultant son personnel, ses agents de développement et les RLP qu'il soutient. Celle-ci a permis de déterminer deux axes d'intervention prioritaires :

- ▶ renforcer le soutien offert aux RLP dans le développement des plans;
- ▶ mettre à leur disposition des outils facilitant l'analyse des besoins de leur communauté et le travail en partenariat.

En s'appuyant sur l'expérience et les résultats de l'évaluation d'impacts des projets *Famille, école, communauté : réussir ensemble* (FECRE) et *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture dans les milieux défavorisés* (PAÉLÉ) qui, tous deux, mettent en pratique le modèle écosystémique, l'équipe d'Avenir d'enfants a choisi d'adopter une démarche adaptée aux communautés mobilisées autour des enfants de 5 ans et moins et à une entrée scolaire réussie.

GUIDE À L'INTENTION DES REGROUPEMENTS LOCAUX DE PARTENAIRES

Ce guide s'adresse aux professionnels, gestionnaires et décideurs qui souhaitent offrir une intervention adaptée en milieu défavorisé.

Il est divisé en trois parties :

1 CADRE DE RÉFÉRENCE

Décrit les fondements théoriques à la base de la démarche partenariale écosystémique.

2 DÉMARCHE PARTENARIALE ÉCOSYSTÉMIQUE

Explique chacune des étapes de réalisation de la démarche partenariale écosystémique.

3 COFFRE À OUTILS

Présente chacun des outils qui soutiennent la réalisation de la démarche partenariale écosystémique.

Ce document est donc un instrument utile à la compréhension, à la planification et à la réalisation de la démarche partenariale écosystémique dans un RLP.

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce cadre de référence a pour objet de présenter les fondements théoriques à la base de la démarche partenariale écosystémique proposée par Avenir d'enfants.

Ces fondements portent essentiellement sur :

- ▶ l'importance d'agir tôt;
- ▶ l'intervention en milieu défavorisé;
- ▶ le modèle écosystémique;
- ▶ les facteurs de protection;
- ▶ le partenariat.

1.1 L'IMPORTANCE D'AGIR TÔT

L'importance d'agir tôt est au cœur des fondements de la démarche partenariale écosystémique. Nés pour apprendre, les tout-petits ont soif de comprendre le monde dans lequel ils grandissent. Signe qu'ils apprennent énormément et très vite, le cerveau des bambins se développe considérablement durant la petite enfance : ce sont en effet plus de 700 connexions neuronales qui se forment à la seconde entre 0 et 3 ans (Center on the Developing Child, 2007). L'acquisition du langage est à elle seule une merveilleuse épopée : bien avant de prononcer ses premiers mots vers l'âge de 1 an, bébé s'est intéressé aux sons et aux voix quand il était dans le ventre de sa mère (Phillips & Shonkoff, 2000). Grands explorateurs, les jeunes enfants observent tout et expérimentent beaucoup.

Plusieurs fenêtres d'opportunité sont ainsi présentes durant la petite enfance, période pendant laquelle les enfants sont naturellement disposés à réaliser plusieurs apprentissages qui leur seront utiles jusqu'à l'âge adulte (Phillips & Shonkoff, 2000). Si la plupart des enfants profitent bien de ces fenêtres d'opportunité et développent leur plein potentiel, certains vivent aussi un cumul de difficultés très tôt dans leur vie, pouvant affecter durablement leur parcours (Phillips & Shonkoff, 2000).

L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM), réalisée en 2012, nous révèle qu'un enfant québécois sur quatre est considéré vulnérable au moment de son entrée à l'école (Simard et *collab.*, 2013). Cette donnée permet d'abord de constater que plusieurs enfants n'arrivent pas à l'école avec tout le bagage attendu pour leur âge, constituant ainsi un risque pour le succès futur de leur scolarité (McCain & Mustard, 1999). Bien que la réussite...

scolaire ne soit pas le seul facteur qui ait une influence sur la qualité de vie d'une personne, elle demeure néanmoins une dimension d'intérêt, car elle est étroitement associée au bien-être physique et psychologique (Cutler & Lleras-Muney, 2006), à l'état de santé (Cutler & Lleras-Muney, 2006), à la stabilité d'emploi (Janz, 2004) de même qu'à l'implication citoyenne (Uslaner & Brown, 2005). On pourrait ainsi dire que la réussite éducative est en quelque sorte un passeport pour une vie meilleure, cette vie meilleure débutant bien plus tôt que le moment de l'entrée à l'école.

La petite enfance est donc non seulement une période exceptionnelle dans le développement humain mais elle est aussi le moment opportun pour agir (Heckman, 2011; McCain et *collab.*, 2007; McCain & Mustard, 1999).

1.2 L'INTERVENTION EN MILIEU DÉFAVORISÉ

Grâce à la pratique et à la recherche, nous savons désormais que plusieurs éléments peuvent avoir un effet déterminant sur le développement des enfants. Certains de ces éléments, que l'on nomme des facteurs de risque, augmentent la probabilité qu'un enfant rencontre des difficultés sur le plan de sa santé et de son bien-être (OMS, 2002). Parmi les facteurs de risque les plus connus, on retrouve notamment la faible scolarité des parents, un faible revenu, des services éducatifs de faible qualité, etc. (Hertzman, 2010).

Intervenir en milieu défavorisé est nécessaire pour favoriser l'égalité des chances le plus tôt possible dans la vie des enfants, mais cela peut s'avérer une tâche complexe, puisque la défavorisation a de multiples causes et de multiples effets.

1.2.1 La défavorisation : un phénomène à multiples facettes

Malgré l'existence d'une certaine disparité dans les façons de définir la défavorisation, un consensus se dégage à l'effet :

- ▶ qu'elle est multifactorielle;
- ▶ qu'elle touche divers aspects du développement humain : la culture, l'économie, la dimension sociale et citoyenne, l'éducation et la santé;

- ▶ qu'elle peut durer de l'enfance à la vie adulte et se répercuter de génération en génération (MSSS, 1991).

Plusieurs chercheurs ont tenté de préciser ce qui peut caractériser les milieux défavorisés. Il semble que ceux-ci réunissent généralement une ou plusieurs des caractéristiques suivantes :

- ▶ la pauvreté économique;
- ▶ l'absence ou des difficultés d'intégration aux institutions et aux organisations qui constituent la communauté (organismes communautaires, municipalité, écoles, services de garde, CSSS, CLE, etc.);
- ▶ l'instabilité familiale;
- ▶ une faible scolarisation;
- ▶ la transmission de valeurs, d'attitudes et de comportements pouvant être différents des modèles largement véhiculés dans la société (Terrisse et *collab.*, 2000).

Ces caractéristiques, qui sont pour la plupart des facteurs de risque, illustrent bien toute la complexité que revêt la défavorisation. Les milieux défavorisés sont plus susceptibles de cumuler plusieurs de ces facteurs de risque, exposant ainsi les enfants, les familles et les communautés à des environnements peu favorables à un sain développement. Cette notion de cumul est d'ailleurs centrale pour mieux comprendre la réalité des milieux défavorisés. Plus il y a de facteurs de risque présents dans un milieu, plus les effets peuvent être grands sur les enfants, les familles et les communautés, pouvant même avoir des répercussions sur plusieurs générations.

Un cumul préoccupant

Le rapport *Un Québec fou de ses enfants* mentionne qu'un enfant exposé à quatre facteurs de risque et plus peut mettre en péril sa capacité de jouer pleinement à son tour son rôle de parent lorsqu'il sera à l'âge adulte (Bouchard, 1991).

1.2.2 La défavorisation et la communauté

On aborde généralement la défavorisation sous l'angle des familles ou des enfants, car ce sont bien souvent eux qui en subissent directement les conséquences. Cependant, l'environnement physique et social représente aussi un élément important à considérer pour mieux saisir l'ampleur et la complexité de la défavorisation. Les milieux de vie peuvent avoir une influence importante sur la santé et le développement des familles et des enfants et il n'est pas rare d'observer des inéquités environnementales entre les milieux défavorisés et les milieux mieux nantis.

Les milieux défavorisés se caractérisent généralement par un environnement plus hostile. On y trouve plus souvent, par exemple :

- ▶ la présence de logements insalubres;
- ▶ l'absence ou la non-conformité d'espaces verts, favorisant notamment l'accumulation de chaleur en milieu résidentiel (îlots de chaleur);
- ▶ davantage de pollution de l'air et de pollution sonore;
- ▶ une absence de réseaux d'entraide ou des réseaux d'entraide déficients;
- ▶ de la criminalité ou un sentiment d'insécurité;
- ▶ des barrières physiques rendant la circulation difficile : routes, chemins de fer, etc.;
- ▶ un accès plus difficile à des services;
- ▶ etc.

(Apparicio et *collab.*, 2013; OMS, 2010; Brulle & Pellow, 2006; Institut canadien d'information sur la santé, 2006; Evans & Kantrowitz, 2004; Société canadienne d'hypothèques et de logement, 2004; Evans, 2002; Hawe & Shiell, 2000).

Non seulement ces conditions de vie difficiles se trouvent plus souvent en milieu défavorisé, mais elles peuvent aussi avoir des impacts plus graves au sein des familles et des enfants qui y vivent (Hertzman, 2010).

Des environnements nuisibles

L'absence d'infrastructures publiques et d'espaces verts serait associée à plus de problèmes de santé physique et de santé mentale, plus particulièrement en milieu défavorisé (INSPQ, 2011).

Aussi, les déménagements fréquents, la méfiance, le sentiment d'insécurité ainsi que l'absence d'un sentiment d'appartenance à la communauté sont autant de facteurs qui influencent négativement la cohésion sociale et la possibilité de créer des réseaux d'entraide et de soutien, essentiels pour amoindrir les effets de la défavorisation sur les familles et les enfants (Institut canadien d'information sur la santé, 2006; Hawe & Shiell, 2000).

1.2.3 La défavorisation et la dimension familiale

Que l'on soit en milieu défavorisé ou non, une grande majorité de parents aiment profondément leurs enfants et souhaitent le meilleur pour ceux-ci. Il y a un consensus scientifique à l'effet que les parents sont les premiers et principaux acteurs du développement de leurs tout-petits. Ce sont eux qui exercent la plus grande influence sur les attitudes, les habitudes et les comportements de leurs enfants (Phillips & Shonkoff, 2000).

Cependant, bon nombre de familles défavorisées vivent dans un état de stress constant : manque d'argent, difficultés à trouver du travail, horaires atypiques, imprévus, etc. Plusieurs de ces familles essaient, avec une certaine débrouillardise, de pallier du mieux qu'elles peuvent la précarité de leur situation, mais le cumul des difficultés a parfois raison de leur bien-être et aussi de la capacité des parents à jouer pleinement leur rôle. En effet, il peut être plus laborieux pour ces parents de fournir un environnement stimulant pour leur enfant, d'instaurer une routine rassurante ou d'effectuer des interventions cohérentes (Desbiens et *collab.*, 2006).

Les problèmes vécus par ces familles en mode survie sont parfois si importants que cela affecte la qualité de la relation avec leur enfant (Shonkoff et *collab.*, 2012; McCain et *collab.*, 2007). Du coup, certains parents, se sentant complètement dépassés, peuvent vivre une réelle détresse et remettre en question leurs compétences de parents ainsi que leur qualité d'adulte et de citoyen (Hertzman, 2010).

De façon générale, on observe plus de relations familiales dysfonctionnelles en milieu défavorisé, empreintes de discipline négative (Desbien et *collab.*, 2006), de négligence et parfois même de maltraitance (Association des centres jeunesse du Québec, 2010).

Des croyances qui ont la vie dure

Les attitudes tiennent un rôle fondamental dans la capacité des parents à jouer pleinement leur rôle (Phillips & Shonkoff, 2000). Plusieurs croyances, omniprésentes en milieu défavorisé, peuvent affecter les pratiques des parents et même leur capacité à chercher du soutien (Hertzman, 2010). Par exemple, la crainte, réelle ou non, d'être signalé est souvent pointée comme un obstacle à la fréquentation des organismes de la communauté (Anderson, 2006).

Il peut également arriver que certains parents aient des attentes peu réalistes par rapport au développement de leur enfant. Par exemple, certains parents sont portés à croire, à tort, que la préparation à l'école débute à l'âge scolaire. Leur relation par rapport à la lecture est également teintée de leur propre expérience scolaire, ce qui fait en sorte que les enfants des milieux défavorisés sont, entre autres, moins exposés aux livres et à la lecture (Buckingham, 2013).

1.2.4 La défavorisation et l'enfant

Les effets de la défavorisation sur l'enfant sont importants et se font parfois sentir dès la grossesse. En effet, les fœtus de mères vivant en contexte de pauvreté sont plus souvent exposés à des doses élevées de cortisol, liées au stress chronique des mamans, ce qui peut affecter le cours de leur développement (Shonkoff et *collab.*, 2012; Evans, 2004).

On observe également jusqu'à deux fois plus de naissances prématurées ou des petits poids de naissance en milieu défavorisé (Kramer, 1987).

Les effets de la défavorisation sur l'enfant peuvent être multiples. Ils peuvent toucher à la fois la santé physique et psychologique, le développement socioaffectif ainsi que le développement cognitif et langagier.

Les jeunes enfants nés en milieu défavorisé souffrent plus souvent de carences alimentaires (Alaimo, 2001) et de caries dentaires (Hertzman, 2010) et sont aussi plus susceptibles de développer certains problèmes chroniques de santé tels que l'anémie (Moore et *collab.*, 2002) et l'asthme (Crain et *collab.*, 1994). Ils sont aussi plus souvent hospitalisés en raison de leurs problèmes de santé, mais aussi en raison de blessures non intentionnelles (Brooks-Gunn & Duncan, 1997).

Les enfants des milieux moins nantis sont également plus à risque de vivre de la victimisation et de l'exclusion (Barker et *collab.*, 2008) et peuvent avoir plus de difficultés à entrer en relation avec les autres enfants (Moore et *collab.*, 2009). En outre, ils sont plus nombreux à cumuler des retards en motricité (Moore et *collab.*, 2009) et à posséder un vocabulaire plus limité comparativement aux enfants du même âge (Hart & Risley, 1995).

L'EQDEM est d'ailleurs sans équivoque à cet égard : les enfants issus des milieux défavorisés sont plus nombreux que les autres enfants à être considérés vulnérables au moment de leur entrée à la maternelle (Simard et *collab.*, 2013).

Malgré des disparités marquées entre les enfants des milieux défavorisés et ceux des milieux plus nantis, il importe tout de même de préciser que personne ne peut prédire la trajectoire que la vie d'un enfant plus vulnérable prendra. La défavorisation ne constitue pas nécessairement une fatalité et aucun enfant n'est condamné d'avance.

Cependant, la défavorisation doit demeurer une grande source de préoccupation dans toute intervention, puisque la recherche démontre que les inégalités débutent très tôt et qu'elles peuvent se poursuivre tout au long d'une vie si rien n'est fait pour les prévenir et amoindrir leurs effets (Heckman, 2011; Hertzman, 2010; McCain et *collab.*, 2007; McCain & Mustard, 1999).

Des répercussions à long terme

Le cumul des événements difficiles pendant la période 0-5 ans peut entraver sérieusement et durablement le développement de l'enfant et de l'adulte qu'il sera. Plus l'enfant a été exposé à de l'adversité (pauvreté économique, violence, séparation, etc.), plus il a de risques de développer à l'âge adulte certaines maladies chroniques, telles que les maladies cardiovasculaires, le diabète de type 2 et certains types de cancers (Dong et *collab.*, 2004).

1.2.5 Un écart entre la « culture » des familles de milieux défavorisés et les organisations qui les entourent

Même si plusieurs organisations interviennent en milieu défavorisé, celles-ci ne sont pas toujours fréquentées par les familles et les enfants visés, ou alors leur participation demeure ponctuelle et inégale. Il n'est pas rare d'observer davantage d'absentéisme chez les enfants défavorisés fréquentant un service de garde ou l'école (Murphy, 1998), comme il n'est pas rare de constater également une moins grande implication de leurs parents dans les organisations qui constituent la communauté (Lee & Bowen, 2006; Terrisse, 2006).

Pourquoi ces familles sont-elles parfois si difficiles à joindre et pourquoi le lien de confiance peut être si difficile à bâtir et à maintenir? Une partie des réponses à ces questions réside dans le fait que la plupart des organisations de la communauté reproduisent essentiellement les valeurs et les modes de pensée véhiculés largement dans la société. Ce faisant, un écart peut se créer entre la « culture » des familles vivant en milieux défavorisés et la « culture » de certaines organisations.

Ce phénomène, que l'on nomme « trahison culturelle » (Biarnès, 1996) ou alors « distance sociale » (Human Early Learning Partnership, 2012), peut faire en sorte que les familles se reconnaissent peu ou pas du tout dans les modèles véhiculés par ces organisations, craignant parfois d'être jugées ou exclues à cause de leurs différences.

L'enfant placé en situation de choix entre les modèles véhiculés par son milieu familial et ceux véhiculés par l'organisation qu'il fréquente (CSSS, service de garde, école, etc.), optera le plus souvent pour la « culture » de sa famille, contribuant du même coup à renforcer ces écarts culturels.

La trahison culturelle illustre bien toute l'importance qui doit être accordée à l'approche utilisée auprès des familles, aux valeurs qui sont promues ainsi qu'à la place qui est donnée aux parents et aux citoyens en général.

1.3 LE MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE

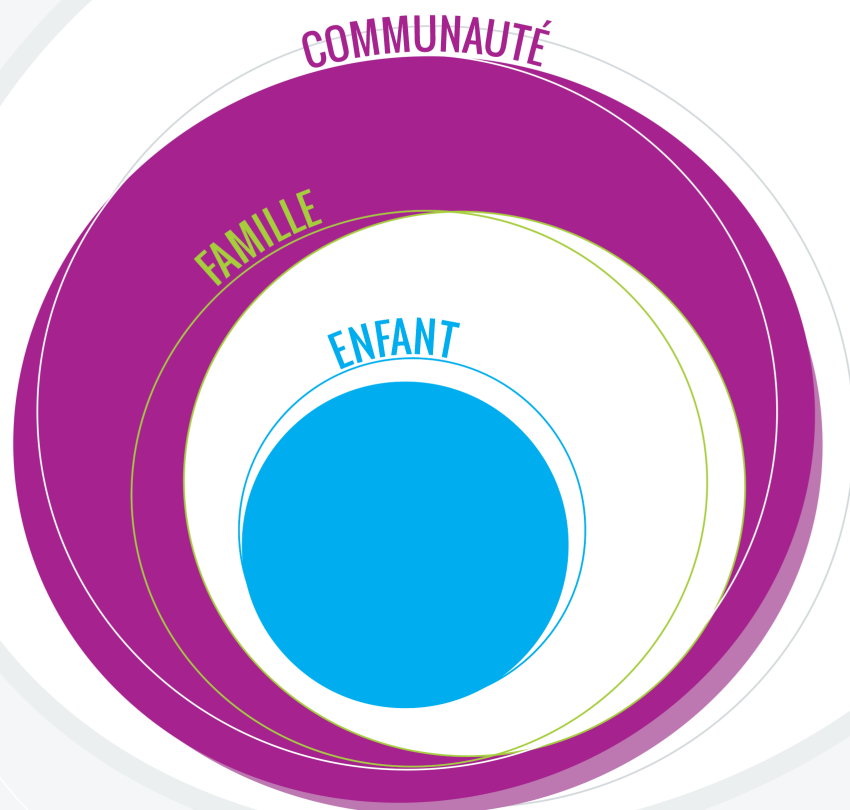
Intervenir en milieu défavorisé est complexe et exige d'agir sur différents plans. En effet, si l'on souhaite briser le cycle de la pauvreté, il est nécessaire d'agir sur l'enfant, la famille et la communauté tant les réalités de ces trois systèmes sont étroitement liées. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979; 1986) permet d'agir sur cette complexité, car il considère les phénomènes sociaux, les organisations, les politiques et les individus en tant que systèmes en interaction avec d'autres systèmes.

En d'autres mots, l'écosystémie tient compte de l'enfant et de ses différents environnements dans une relation dynamique où l'influence de chacun est réciproque.

Si ce modèle est largement utilisé dans l'intervention individuelle, il est aussi important de l'appliquer à l'échelle d'une communauté. L'objectif de ce guide est donc de faciliter l'application du modèle écosystémique dans une démarche de planification collective.

MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE

Modèle retenu par Avenir d'enfants en lien avec le développement optimal de l'enfant et son entrée scolaire réussie



Politiques, culture, valeurs, environnement, organisations, intervenants, citoyens, etc.

Adultes, parents et famille élargie

1.3.1 La collaboration enfant-famille-communauté

Sans que ce soit nécessairement suffisant, plusieurs milliards de dollars sont destinés annuellement aux milieux défavorisés du Québec, à travers une multitude de stratégies, de programmes et de projets. Pour que l'ensemble de ces actions ait un effet important et durable dans les communautés investies, il est primordial de soutenir une forte collaboration entre les systèmes enfant, famille et communauté.

Ce guide vise à accompagner les RLP qui souhaitent agir sur les relations entre les enfants, les parents, la communauté et le personnel des organisations, et à soutenir une culture de collaboration. Il vise également à soutenir la réalisation d'une démarche qui permet de s'assurer que les actions menées fassent partie intégrante d'un plan d'action concerté.

En fait, la collaboration enfant-famille-communauté est d'autant plus facile si elle est planifiée, organisée et soutenue par les organismes de la communauté.

Avoir un effet important et durable n'implique pas nécessairement d'ajouter des services, mais plutôt de resserrer les liens entre les enfants, les familles et l'ensemble des organisations qui œuvrent dans la communauté.

« Faire autrement demande une remise en question de l'existant, une démarche rigoureuse de coconstruction de solutions intégrées dans un plan d'action concerté des organismes d'un territoire, avec tous les acteurs interpellés par cette relation, un effort continu sur plusieurs années (...) et impliquant l'ensemble de la communauté¹ ».

La force de la collaboration

La collaboration enfant-famille-communauté serait un facteur ayant plus d'effet sur une entrée scolaire réussie que la famille seule et le voisinage (Larivée et *collab.*, 2009), ce qui signifie qu'agir sur cet aspect a plus de chances de provoquer des transformations qu'agir sur l'enfant, la famille ou la communauté isolément.

1.4 DES FACTEURS DE PROTECTION POUR GUIDER L'ACTION

Les travaux sur la résilience ont introduit le concept de **facteurs de protection** et enrichi la réflexion sur l'intervention en milieu défavorisé. La résilience n'est pas à proprement parler une approche, mais s'apparente plus à une « qualité » intrinsèque qu'un individu possède tant sur le plan personnel que sur le plan environnemental. La résilience se définit comme « une capacité d'un individu à s'adapter avec succès à un environnement (social, scolaire, etc.) malgré des conditions défavorables² » (milieu défavorisé).

L'intérêt de la résilience dans le cadre de ce guide relève de la notion de facteurs de protection qui, lorsque présents dans l'environnement familial ou social d'un individu, favorisent son adaptation sociale et contribuent à réduire l'impact des facteurs de risque ou même leur apparition. Les facteurs de risque ou de protection relèvent à la fois de l'enfant, de sa famille ou de la communauté.

« Les probabilités qu'un seul facteur de risque ou qu'un seul facteur de protection ait des effets sur l'adaptation de l'enfant (ou des différents systèmes) sont faibles, cette dernière étant causée par un cumul de facteurs et par les interactions de ces facteurs entre eux³ ». Il est plausible de penser que plus l'enfant est exposé à des facteurs de protection, plus il augmente ses chances de se développer à son plein potentiel, de vivre une trajectoire scolaire positive et éventuellement, de jouer pleinement son rôle de parent à l'âge adulte.

Plutôt que de viser uniquement à combler les lacunes existantes, la démarche partenariale écosytémique cherche à renforcer les capacités des enfants, des familles et des communautés, tout en gardant une vision globale de la situation et des changements souhaités. Elle privilégie une approche préventive et éducative, fondée sur le développement et le renforcement des facteurs de protection.

Une revue de la littérature scientifique et une analyse des différents facteurs de protection touchant les enfants de 0 à 5 ans, la famille et la communauté ont été réalisées. Les critères de rétention de ces facteurs étaient les suivants :

- ▶ avoir été évalués;
- ▶ avoir de l'effet en milieu défavorisé;
- ▶ être en lien avec une entrée scolaire réussie.

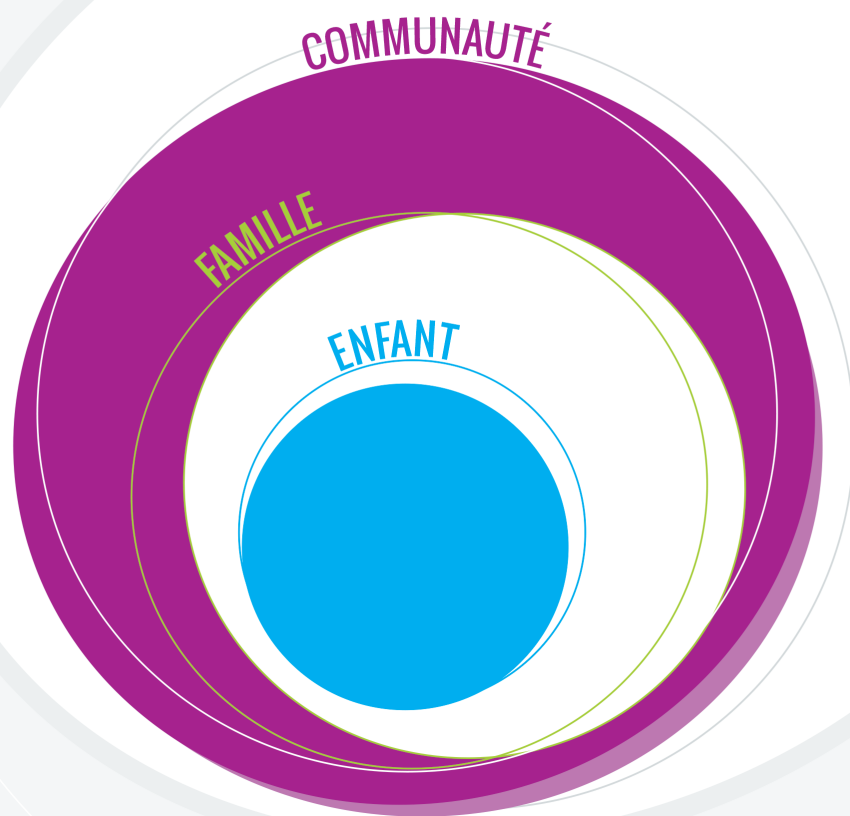
Ces facteurs de protection ont également fait l'objet d'une validation par un comité d'experts en petite enfance, réunissant des chercheurs et des praticiens.

¹ Desforges, C. et A. Abouchaar., 2003.

² Terrisse, B., 2000.

³ Larose, F. et *collab.*, 2004.

Facteurs de protection liés à une entrée scolaire réussie



Environnement physique et social du quartier – voisinage
Accessibilité et qualité des services
Mobilisation à l'égard de la petite enfance

Niveau socioéconomique
Attitudes parentales
Pratiques parentales

Habilités de communication orale et écrite
Compétences cognitives
Compétences sociales et affectives
Compétences physiques et saines habitudes de vie

1.5 UN PARTENARIAT EN FAVEUR DE LA MOBILISATION DES COMMUNAUTÉS SELON UN MODÈLE ÉCOSYSTÉMIQUE

Il peut être difficile d'agir de façon écosystémique à l'échelle d'une communauté sans l'apport de l'ensemble des organisations qui gravitent autour de la communauté, des familles et des enfants.

En effet, tous n'agissent pas avec la même intensité auprès de l'enfant, de la famille ou de la communauté et tous n'ont pas le même pouvoir d'agir. Par exemple :

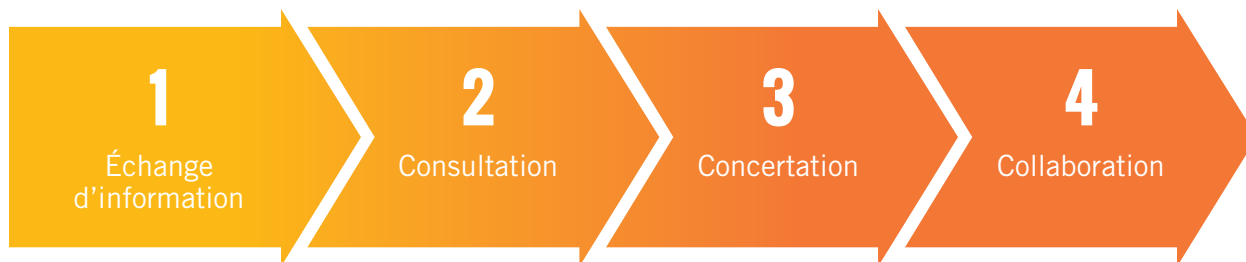
- ▶ un service de garde a certainement un lien privilégié avec les enfants et leurs parents, mais peut avoir un effet plus limité sur les infrastructures de la communauté;
- ▶ une municipalité a un pouvoir d'agir très grand sur les infrastructures de la communauté, mais a un contact parfois moins direct avec les parents et les enfants.

C'est par la mise en commun des connaissances, des points de vue et des ressources de la communauté qu'il devient possible d'agir à la fois auprès de l'enfant, de sa famille et de l'ensemble de la communauté, avec force et cohérence. Le partenariat devient donc un ingrédient essentiel de l'action écosystémique.

1.5.1 Un partenariat adapté aux transformations de pratiques

Le partenariat est une composante importante de la réalisation d'un plan d'action d'envergure, susceptible de changer de manière significative des problématiques importantes vécues dans la communauté. Cependant, ce ne sont pas tous les types de partenariat qui permettent d'agir de façon écosystémique et de favoriser des effets durables.

Le continuum du partenariat



Source : Himmelman (1996)

Pour que le partenariat soit réellement adapté au modèle écosystémique et aux transformations de pratiques, une bonne communication basée sur l'échange d'information est nécessaire au partage d'idées et d'opinions. La consultation précède la mise en commun des idées et des opinions, laquelle permet de s'entendre sur des orientations, des stratégies et des actions à accomplir, créant ainsi une synergie qui caractérise une réelle concertation. Enfin, la mise en commun des ressources et des responsabilités est alors possible et engage les acteurs dans l'atteinte d'un but auquel la contribution de chacun, dans une relation de **collaboration**, est nécessaire pour arriver au succès de l'action.

Cette démarche est clairement facilitée par un partenariat de type collaboratif où la coconstruction est présente.

1.5.2 Des conditions de réussite de partenariats enfant-famille-communauté

Certaines conditions alimentent et maintiennent un partenariat en santé. Ces conditions sont essentiellement :

► L'engagement des partenaires

- Est-ce que les partenaires maintiennent leur collaboration dans les projets pendant toute leur durée?
- Est-ce que tous les partenaires mobilisent leurs forces dans l'intérêt premier de la communauté?

► Le leadership

- Les partenaires réussissent à rallier de nouveaux acteurs dont ils ont besoin pour consolider, améliorer ou poursuivre le développement de leurs actions?
- Au sein de leur organisation, les partenaires occupent une position qui leur donne l'occasion de prendre des décisions et d'engager des ressources dans le partenariat?
- Le leadership est assumé par différents individus, en fonction de leurs forces, à différents moments clés et sur différents plans?
- Le pouvoir décisionnel est partagé entre tous les partenaires?

▶ **La composition du partenariat**

- Est-ce que tous les partenaires essentiels sont mobilisés pour bien comprendre la problématique et proposer des solutions adéquates?

▶ **Le climat des rencontres**

- Est-ce que le climat de travail contribue au partenariat et à l'avancement de la démarche?
- Est-ce que les relations interpersonnelles entre les partenaires sont positives?
- Est-ce que les partenaires sont à l'aise d'exprimer différents points de vue?
- Est-ce que les divergences sont distinguées, discutées et résolues?

▶ **La capacité de passer à l'action**

- Est-ce que les partenaires sont capables de mobiliser les ressources humaines, financières et matérielles essentielles au fonctionnement des projets et des actions?

▶ **L'intention autour de la défavorisation**

- Est-ce que les partenaires parviennent à dépasser leurs propres intérêts et à converger vers l'intérêt des enfants et des familles en situation de défavorisation?

▶ **La vision intégrée**

- Est-ce que tous les partenaires parviennent à se mobiliser autour de solutions intégrées, à construire ensemble des actions qui sont complémentaires les unes aux autres?

▶ **La transformation des pratiques**

- Est-ce que les partenaires adaptent leurs pratiques en fonction de celles des autres partenaires?
- Est-ce que des nouvelles approches ou des stratégies peu explorées ou à expérimenter émergent des échanges entre partenaires?

DÉMARCHE PARTENARIALE ÉCOSYSTÉMIQUE



La démarche partenariale écosystémique propose un cycle dynamique de planification. Tout comme la majorité des démarches menant à l'élaboration d'une planification stratégique, elle prévoit des étapes à l'intérieur desquelles l'analyse de la situation, le choix des priorités, la planification d'actions ainsi que la mise en œuvre de celles-ci seront effectués. L'évaluation et les apprentissages qui en découlent permettent, indépendamment du modèle de planification choisi, de porter un regard critique sur les choix du RLP et sur les décisions qui suivront.

Par sa nature, la démarche partenariale écosystémique modifie, par contre, quelque peu nos habitudes de planification. Elle :

- ▶ est basée sur trois systèmes : enfant, famille, communauté;
- ▶ est fondée sur le renforcement des facteurs de protection;
- ▶ suppose la réalisation d'un plan d'action qui se conjugue en fonction des trois systèmes visés et des facteurs de protection;
- ▶ demande un partenariat de coconstruction;
- ▶ précise clairement la volonté de susciter des transformations de pratiques dans chacun des systèmes en intégrant la notion de transformation souhaitée.

2.1 ÉTAPE 1 : Intention



ACTIVITÉS

- ▶ Mise en place ou consolidation du RLP
- ▶ Désignation d'une personne responsable de la fonction de coordination
- ▶ Création d'un climat de collaboration

COFFRE À OUTILS

- ▶ **OUTIL 1** - Synthèse de la démarche partenariale écosystémique
- ▶ **OUTIL 2** - Objectifs par rencontre et outils

Tous les outils inclus dans ce coffre sont aussi disponibles en format électronique.

À cette étape, les partenaires manifestent leur volonté de travailler collectivement autour du bien-être et du développement des jeunes enfants, de leur famille et de la communauté. Ils s'engagent ensemble dans une démarche de planification en vue de l'établissement d'un plan d'action concerté qui vise à susciter des transformations durables.

La réalisation de certaines activités soutient le regroupement dans sa volonté et dans sa capacité de travailler ensemble :

- ▶ Mise en place ou consolidation du RLP
- ▶ Désignation d'une personne responsable de la fonction de coordination
- ▶ Création d'un climat de collaboration

Les prochaines sections décrivent chacune de ces activités.

2.1.1 Mise en place ou consolidation du RLP

L'adhésion et la participation d'un noyau de base de partenaires issus de divers secteurs sont nécessaires pour la prise en charge collective du bien-être et du développement des enfants, de leur famille et de la communauté.

Ces partenaires proviennent principalement, mais non exclusivement des :

- ▶ centres de santé et de services sociaux (CSSS);
- ▶ services de garde éducatifs (CPE, bureaux de coordonnateurs, garderies privées, etc.);
- ▶ organismes communautaires Famille;
- ▶ écoles;
- ▶ municipalités.

Dans une démarche partenariale écosystémique, il est pertinent qu'un regroupement s'adjoigne aussi d'autres représentants d'organismes de la communauté qui interviennent auprès des enfants, des familles et de la communauté elle-même. Ces représentants peuvent être issus des :

- ▶ centres jeunesse (CJ);
- ▶ centres locaux d'emploi (CLE);
- ▶ commissions scolaires – secteur éducation des adultes;
- ▶ centres locaux de développement (CLD);
- ▶ carrefours jeunesse emploi;
- ▶ organismes en alphabétisation;
- ▶ entreprises privées;
- ▶ etc.

La diversité des partenaires et leur apport respectif favorisent le partage des vues différentes et complémentaires des problématiques relevées et des solutions possibles. La contribution des parents comme premiers acteurs concernés par le développement de ses enfants est aussi un élément important à considérer dans le cadre de la mobilisation d'une communauté autour du développement et du bien-être des enfants. La nature de cette participation peut toutefois varier d'un regroupement à l'autre.

L'inclusion de nouveaux partenaires peut se faire tout au long de la démarche. Des mécanismes d'accueil particuliers sont toutefois importants à prévoir pour soutenir leur intégration.

Une première rencontre réunit tous ces partenaires dans le but de confirmer leur intention de s'engager dans une démarche partenariale écosystémique et de planifier son déroulement.

Par la suite, les grandes fonctions de ce regroupement seront de :

- ▶ procéder à l'analyse de la situation;
- ▶ déterminer les priorités : constats prioritaires, facteurs de protection et objectifs;
- ▶ déterminer les transformations souhaitées et les actions qui en découlent;
- ▶ s'assurer que les actions se réalisent grâce à un suivi régulier pour que leur mise en œuvre soit constamment ajustée;
- ▶ documenter la réalisation des actions;
- ▶ évaluer le cheminement vers l'atteinte des transformations souhaitées.

Collaborer et coconstruire

Le partenariat dont il est question dans cette démarche dépasse l'idée de la consultation; il s'agit véritablement d'un partenariat de collaboration. L'ensemble des partenaires participe à la coconstruction de l'analyse de situation et d'un plan d'action concerté. Tout au long de la démarche, ils allient leurs responsabilités et leurs contributions en vue de travailler à un but commun.

2.1.2 Désignation d'une personne responsable de la fonction de coordination

Maintenir un partenariat en santé et lui faire vivre une expérience comme la réalisation d'une démarche partenariale écosystémique peut être exigeant. La fonction de coordination d'un tel projet est donc au cœur de sa réussite.

La personne responsable de la coordination contribue par son leadership, en collaboration avec les partenaires eux-mêmes, à la mobilisation et à la cohésion du regroupement. Les rôles et responsabilités liés à cette fonction sont :

- ▶ mettre à profit les forces des partenaires;
- ▶ préserver un climat de collaboration;
- ▶ maintenir vivantes la vision et la mission du regroupement;
- ▶ assurer la liaison entre les partenaires;
- ▶ coordonner les activités liées à la réalisation de la démarche partenariale écosystémique.



Des compétences utiles à la fonction de coordination

La personne responsable de la coordination a un point de vue global du travail du regroupement et de son fonctionnement.

Principales compétences liées à la fonction de coordination :

- ▶ Capacité d'analyse des enjeux et des dynamiques
- ▶ Capacité de vulgarisation et de synthèse;
- ▶ Habiletés de communication
- ▶ Habiletés d'animation
- ▶ Capacité à faire émerger les points de vue pour en dégager les consensus
- ▶ Habiletés à créer des conditions favorables à la participation et à l'engagement
- ▶ Capacité à assurer la médiation et la résolution de conflits
- ▶ Capacité à créer un climat d'apprentissage continu et une culture d'évaluation
- ▶ Etc.

2.1.3 Création d'un climat de collaboration

Dans une démarche basée sur la coconstruction, les partenaires doivent pouvoir miser sur la contribution de tous pour instaurer et maintenir un climat et des mécanismes propices à cette forme de collaboration. Pour créer une atmosphère de travail agréable, certaines modalités doivent être convenues dès le départ.

Ces modalités concernent :

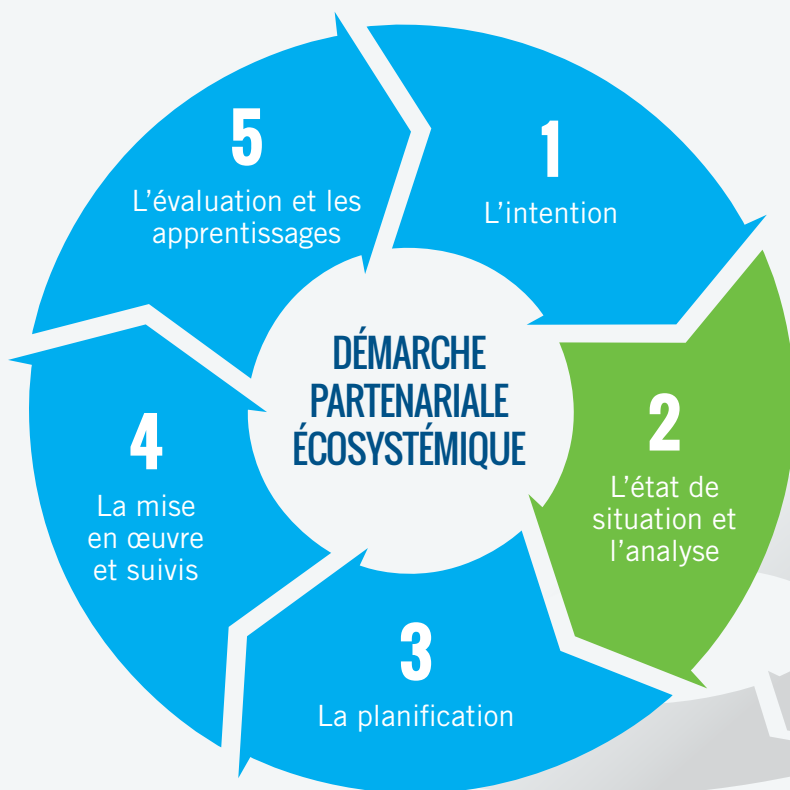
- ▶ le processus de décision;
- ▶ la fréquence des rencontres;
- ▶ l'organisation des rencontres;
- ▶ les stratégies favorisant la participation et la confiance.

À cela s'ajoute la contribution des partenaires à cette atmosphère :

- ▶ attitude compréhensive, ouverte, positive et constructive;
- ▶ communication respectueuse et transparente.

Le climat de collaboration joue un rôle prépondérant dans la performance et le succès de toute démarche en partenariat.

2.2 ÉTAPE 2 : État de situation et analyse



ACTIVITÉS

- ▶ Établissement des constats
- ▶ Détermination des priorités :
 - Choix des constats prioritaires
 - Sélection des facteurs de protection
 - Définition des objectifs

COFFRE À OUTILS

- ▶ **OUTIL 3** - Tableau synthèse des facteurs de protection liés à une entrée scolaire réussie
- ▶ **OUTIL 4** - Fiches descriptives des facteurs de protection
- ▶ **OUTIL 5** - Nos observations, nos constats
- ▶ **OUTIL 6** - Analyse de l'offre de services des organismes de la communauté
- ▶ **OUTIL 7** - Analyse de l'intervention des organismes de la communauté sur les facteurs de protection
- ▶ **OUTIL 8** - Nos priorités

L'analyse de la situation consiste à recueillir, à mettre en commun et à analyser les informations qui rendent possible une lecture partagée de la situation des enfants de 5 ans et moins, des familles et de la communauté. Il s'agit d'un préalable indispensable pour intervenir de façon éclairée par la suite.

Deux activités permettent au regroupement de réaliser cette étape :

- ▶ Établissement des constats;
- ▶ Détermination des priorités :
 - Choix des constats prioritaires;
 - Sélection des facteurs de protection;
 - Définition des objectifs.

Les prochaines sections décrivent chacune de ces activités.

2.2.1 Établissement des constats

L'établissement des constats est à la base de la démarche partenariale écosystémique. Durant cette activité, les partenaires partagent leurs connaissances et leurs observations en lien avec la situation des enfants, des familles et de la communauté.

Un constat est une conclusion issue d'une analyse commune, appuyée sur des données et des observations concrètes des partenaires et partagée par une majorité d'entre eux. Le respect de ces qualités permet d'éviter de baser les constats sur des préjugés et de s'assurer d'accorder de l'importance et de la valeur aux propos et aux perceptions de tous les partenaires.

Les constats concernent particulièrement des comportements, des croyances et des attitudes qui caractérisent chacun des trois systèmes.

Les constats peuvent être tirés de l'analyse de trois sources d'information possibles.

A Analyse des données qualitatives et quantitatives disponibles

- ▶ Les données qualitatives sont des descriptions, des perceptions et des observations.
- ▶ Les données quantitatives sont des informations mesurables telles que des statistiques de divers types (ratios, pourcentages, fréquences, taux, etc.).
- ▶ Les données qualitatives et quantitatives peuvent être extraites de la documentation formelle déjà disponible (bilans, rapports, données ou statistiques issus des organismes du territoire, etc.), mais peuvent aussi provenir des connaissances empiriques s'appuyant sur les observations et les expériences des intervenants.
- ▶ Si nécessaire, une collecte de données spécifique peut être réalisée afin de mieux cerner certains aspects liés aux enfants, aux familles et à la communauté. Cependant, cette collecte d'information doit demeurer simple et rapide afin de ne pas alourdir la tâche des partenaires.
- ▶ Le croisement des données qualitatives et quantitatives disponibles offre l'occasion au regroupement de cibler les informations récurrentes desquelles découleront certains constats.

B Analyse de l'offre de services des organismes de la communauté (outil 6)

L'analyse de l'offre de services des organismes de la communauté consiste à répertorier les actions, les services ou les programmes actuellement mis en œuvre sur le territoire. Ceci permet au regroupement de construire un portrait et une analyse globale de l'offre de services des partenaires du regroupement.

- ▶ Chaque partenaire est chargé de remplir cet outil et de le transmettre à la personne responsable de la coordination pour qu'elle effectue une synthèse des données.
- ▶ La synthèse de ces données donne l'occasion au regroupement de mesurer la complémentarité de son offre de services et l'adéquation entre celle-ci et les constats effectués.
- ▶ De l'analyse de ces informations ressortira également certaines forces et limites concernant cette offre de services en fonction des différents systèmes visés.
- ▶ Éventuellement, cette synthèse permettra au regroupement de mieux planifier la mise en commun des efforts de tous.
- ▶ Ces informations sont utiles à l'appréciation des ajustements effectués à l'offre de services des partenaires durant et après la mise en œuvre du plan.

C Analyse de l'intervention des organismes de la communauté sur les facteurs de protection (outil 7)

L'analyse de l'intervention des organismes de la communauté sur les facteurs de protection consiste à déterminer le degré d'intervention actuel et potentiel des partenaires sur les facteurs de protection.

Cette analyse permet au regroupement :

- ▶ de reconnaître la force de frappe qu'il a actuellement sur chacun des facteurs de protection;
- ▶ de déterminer dans quelle mesure ses interventions actuelles sur les facteurs de protection peuvent être intensifiées;
- ▶ de mesurer l'évolution de son pouvoir d'agir sur chacun des facteurs dans le futur;
- ▶ de sonder l'intérêt des partenaires à intervenir sur de nouveaux facteurs;
- ▶ d'influencer le choix des constats prioritaires sur lesquels le regroupement souhaite agir;

Chaque partenaire est chargé de remplir cet outil avec son équipe de travail et de le transmettre à la personne responsable de la coordination pour qu'elle effectue une synthèse des données.

Les analyses relatives à l'offre de services et aux facteurs de protection doivent être réalisées globalement :

- ▶ La synthèse de ces deux analyses apporte à l'ensemble des partenaires un éclairage complémentaire sur l'état de la situation des enfants, des familles et de la communauté.
- ▶ Cette synthèse sert aussi de repère au moment de la planification des actions à mettre en œuvre.
- ▶ Ces deux types d'analyse ne s'effectuent en général qu'une fois par plan triennal, bien qu'elles peuvent être mises à jour à l'occasion.
- ▶ Au moment d'une prochaine planification triennale, ces mêmes analyses pourront aussi permettre d'évaluer les changements quant à l'offre de services et l'intervention des organismes sur les facteurs de protection.

Pistes de réflexion entourant la formulation d'un constat

Ce constat est-il **partagé** à partir d'une lecture commune des partenaires du même territoire?

- ▶ Ce constat est-il la conclusion d'une analyse commune?
- ▶ Ce constat est-il appuyé sur des observations concrètes des partenaires?
- ▶ Est-ce que la majorité des partenaires ont une même compréhension de ce constat?

Est-ce que le constat est **précis**?

- ▶ Ce constat permet-il de bien cibler la problématique?
- ▶ Ce constat permet-il de cerner l'ampleur de la problématique : territoire, groupe d'âge, population touchée, etc.?

Est-ce que le constat est **associé au bon système**?

- ▶ Est-ce que ce constat décrit un comportement, une attitude ou une croyance qui caractérise spécifiquement l'enfant, la famille ou la communauté?
- ▶ Est-ce que le constat décrit l'effet sur ce système et non les causes issues d'un autre système?

2.2.2 Détermination des priorités

Les priorités représentent les constats que le regroupement juge les plus importants et sur lesquels les partenaires vont s'investir.

Il s'agit, pour chacun des systèmes, de :

- ▶ choisir le constat prioritaire;
- ▶ sélectionner le facteur de protection;
- ▶ définir l'objectif.

Choix du constat prioritaire

La sélection d'au moins un constat prioritaire par système parmi ceux qui ont émergé de l'analyse de la situation réalisée précédemment permet de choisir la préoccupation sur laquelle les partenaires désirent prioritairement intervenir.

Le constat prioritaire peut être :

- ▶ repris tel quel de la liste des constats partagés par les partenaires;
- ▶ un cumul de certains constats décrivant une même situation préoccupante;
- ▶ une reformulation englobant certains constats décrivant une même situation préoccupante.

Il importe de :

- ▶ vérifier si le ou les constats prioritaires appartiennent bien au système auquel ils ont été associés;
- ▶ s'assurer que le choix des constats prioritaires fasse consensus au sein du regroupement;
- ▶ s'assurer que ces constats sont ceux qui, selon votre analyse, auront le plus d'effet sur l'entrée scolaire réussie.

Un objectif :

- ▶ découle du facteur de protection et du constat prioritaire;
- ▶ concerne souvent une composante du facteur de protection;
- ▶ est plus précis que le facteur de protection et le constat prioritaire;
- ▶ est formulé de façon suffisamment englobante pour que chacun des systèmes puisse y contribuer ensuite;
- ▶ est formulé de manière positive en utilisant un verbe qui précise l'intention, ex. : renforcer, augmenter, améliorer, etc.;
- ▶ est formulé en faisant référence au système auquel est associé le changement visé.

L'ensemble des partenaires contribue à la définition des objectifs.

La cohérence du processus

Tout au long du processus, il est important de revenir régulièrement aux constats de départ pour s'assurer de la cohérence de la démarche.

Sélection du facteur de protection

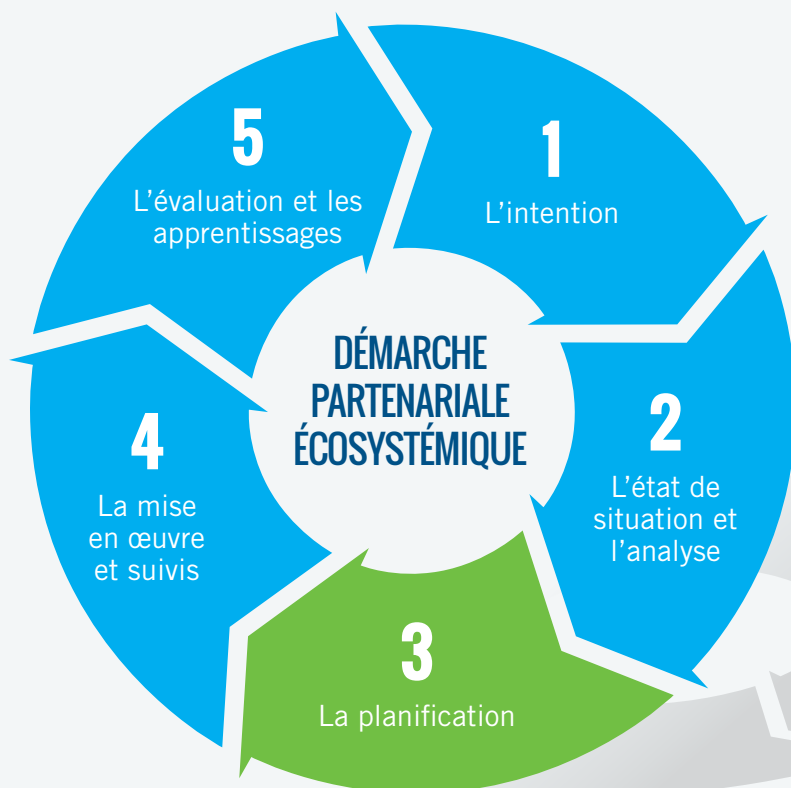
À l'aide des fiches descriptives des facteurs de protection, le regroupement retient le facteur qui correspond au constat prioritaire.

Pour l'élaboration d'un plan d'action concerté, le regroupement choisit d'intervenir sur au moins un facteur de protection par système.

Définition des objectifs

Définir un objectif pour chacun des facteurs de protection retenus donne au regroupement l'occasion de préciser son intention d'agir sur le système visé.

2.3 ÉTAPE 3 : Planification



ACTIVITÉS

- ▶ Détermination des transformations souhaitées
- ▶ Choix des indicateurs et des cibles
- ▶ Choix des actions
- ▶ Nomination des responsables et des partenaires
- ▶ Détermination des ressources
- ▶ Établissement de l'échéancier de suivi
- ▶ Sélection des outils de suivi et d'évaluation



COFFRE À OUTILS

- ▶ **OUTIL 9** - Plan d'action concerté
- ▶ **OUTIL 10** - Vue d'ensemble du plan d'action

À cette étape, les partenaires se dotent d'un plan d'action concerté touchant chacun des systèmes, en s'appuyant sur les constats effectués au départ et sur les priorités établies précédemment.

Cet exercice de planification rend possible l'élaboration d'un déroulement logique et réaliste, mais surtout, compris et accepté de tous.

Les activités prévues à cette étape sont :

- ▶ la détermination des transformations souhaitées;
- ▶ le choix des indicateurs et des cibles;
- ▶ le choix des actions;
- ▶ la nomination des responsables et des partenaires;
- ▶ la détermination des ressources;
- ▶ l'établissement de l'échéancier de suivi;
- ▶ la sélection des outils de suivi et d'évaluation.

Des allers-retours entre chacune de ces activités se font en continu et permettent au regroupement d'apporter les ajustements utiles à une meilleure compréhension de tous.

2.3.1 Détermination des transformations souhaitées

Comme première activité de l'étape de planification, les partenaires doivent s'entendre sur les transformations souhaitées. La notion de transformation souhaitée propose une nouvelle façon d'aborder un plan d'action en plaçant le changement au cœur de la planification. Ce changement s'illustre par des modifications concrètes des comportements, des attitudes et des croyances chez l'enfant, dans sa famille et dans la communauté. La transformation souhaitée permet au système visé d'être l'acteur principal de son propre changement.

Pour chaque objectif formulé à l'étape précédente, le regroupement doit relever au moins trois transformations souhaitées, soit une par système.

Le regroupement doit aussi s'assurer que :

- ▶ les transformations souhaitées de chacun des trois systèmes contribuent à l'atteinte de chaque objectif;
- ▶ le libellé de chaque transformation souhaitée suppose que l'enfant, la famille ou la communauté est capable de réaliser un changement en lien avec un comportement, une attitude ou une croyance;
- ▶ l'ensemble des partenaires contribue à la détermination des transformations souhaitées.

Caractéristiques d'une transformation souhaitée

- ▶ S'écrit simplement et au présent.
- ▶ Découle de l'objectif visé.
- ▶ S'appuie sur les constats de départ.
- ▶ Concerne le développement ou le renforcement d'une capacité dans le système ciblé.
- ▶ Décrit un comportement, une attitude ou une croyance que le regroupement souhaite voir se développer dans un système visé à l'intérieur du temps alloué à la réalisation du plan d'action.
- ▶ Est indépendante des transformations souhaitées liées aux autres systèmes.

Pour déterminer une transformation souhaitée, on doit principalement se poser les questions suivantes :

- ▶ Quel changement souhaite-t-on observer dans le système enfant, famille ou communauté pour qu'il contribue à l'atteinte partielle de l'objectif du système ciblé?
- ▶ Quel comportement, attitude ou croyance l'enfant, la famille ou la communauté sera-t-il en mesure d'adopter pour contribuer à l'atteinte de l'objectif?

2.3.2 Choix des indicateurs et des cibles

Les indicateurs et les cibles sont liés directement aux transformations souhaitées. Ils viennent préciser ce que le regroupement souhaite observer, mesurer et atteindre de façon réaliste tout au long de l'intervention.

Le choix des indicateurs et des cibles facilite la réflexion autour du choix et de l'intensité des actions qui contribueront directement à l'atteinte de la transformation souhaitée. Il est souhaitable d'établir au moins un indicateur et une cible par transformation.

Un indicateur :

- ▶ permet aux partenaires de mesurer s'ils sont en voie d'atteindre la transformation souhaitée;
- ▶ consiste en une unité de mesure utilisée de façon systématique pour apprécier les résultats atteints;
- ▶ est souvent de nature quantitative : %, nombre, ratio, fréquence, etc.;
- ▶ peut aussi être de nature qualitative, basé sur les perceptions ou les opinions : degré, diversité, type, etc.

Une cible :

- ▶ exprime le degré attendu d'un indicateur selon une période donnée;
- ▶ permet de quantifier dans quelle mesure on souhaite observer un changement, une augmentation, une diminution ou le maintien de l'indicateur.

L'indicateur traduit ce que l'on souhaite observer pour atteindre la transformation souhaitée, et la cible permet de mesurer le chemin parcouru pour l'atteindre. Une cible est donc établie en fonction d'une situation de départ.

2.3.3 Choix des actions

Ayant déterminé les transformations souhaitées, les indicateurs et les cibles, le regroupement est maintenant prêt à choisir les actions qui contribueront à l'atteinte des transformations souhaitées.

Les actions doivent être réfléchies sur la base de trois questions principales :

- ▶ Quelles actions, menées actuellement sur le territoire, contribuent déjà partiellement à la réalisation de la transformation souhaitée?
- ▶ Quels ajustements aux pratiques actuelles ou aux activités existantes rendent possible l'atteinte de la transformation souhaitée?
- ▶ Quelles sont les actions qui offrent au RLP l'occasion de tester des stratégies nouvelles, peu explorées ou qui ont fait leurs preuves dans un contexte similaire en vue d'atteindre la transformation souhaitée?

Une action peut être portée :

- ▶ par un partenaire;
- ▶ par quelques partenaires;
- ▶ par l'ensemble de ceux-ci.

L'ensemble des actions planifiées, en lien avec chacune des transformations souhaitées, constitue une réponse collective à des constats jugés prioritaires par le regroupement. Dans cette perspective, chaque partenaire est convié à contribuer en renforçant tout d'abord ce qu'il fait déjà, puis en ajustant sa pratique : intervention, programmation, politique interne, aménagement, programmation, budget, etc. Cette stratégie collective des partenaires représente en soi une forme d'innovation sociale basée sur les forces et les capacités du milieu.

Un plan d'action pour et par les partenaires de la communauté

Le cumul de plusieurs actions augmente les chances de réalisation des transformations souhaitées. Il importe donc que le regroupement puisse déterminer l'ensemble des actions contributives à chacune des transformations souhaitées pour avoir le portrait le plus juste de l'intervention réalisée par la communauté, et ce, peu importe la provenance des ressources financières nécessaires à leur réalisation.

2.3.4 Nomination des responsables et des partenaires

C'est au moment de la détermination des actions que la contribution de chacun des partenaires à la réalisation du plan d'action concerté est planifiée. La nomination d'un partenaire responsable du suivi de la transformation souhaitée et des partenaires responsables de la mise en œuvre des actions permet de partager les responsabilités et d'assurer les suivis nécessaires.

Des responsabilités partagées

Partenaire responsable de la transformation souhaitée :

- ▶ personne, organisme ou comité responsable du suivi de la transformation souhaitée.

Partenaire responsable de l'action :

- ▶ personne, organisme ou comité responsable de la réalisation et du suivi d'une action.

2.3.5 Détermination des ressources

Les ressources humaines, matérielles et financières nécessitent d'être planifiées à leur tour afin d'assurer la mise en œuvre efficiente et réaliste de chacune des actions.

2.3.6 Établissement de l'échéancier

L'établissement d'un échéancier permet à toutes les personnes concernées de situer dans le calendrier les dates de rencontre des différents comités qui assurent le suivi des actions et des transformations souhaitées.

2.3.7 Sélection des outils de suivi et d'évaluation

Après avoir choisi les indicateurs et les cibles, le regroupement doit sélectionner ou développer les outils qui rendent possible le suivi et l'évaluation de la transformation souhaitée et des actions qui la soutiennent. À chaque étape de réalisation du plan d'action, ces outils aident à documenter l'atteinte progressive des transformations souhaitées.

Les données recueillies au cours du processus de mise en œuvre soutiendront la réflexion et l'appréciation par les partenaires des effets conjugués de leurs actions quand arrivera l'étape d'évaluation. Les données doivent être simples à récolter et à analyser. Il est donc nécessaire, dès l'étape de la planification, de déterminer les informations qui doivent être récoltées et les outils qui facilitent cette récolte.

2.4 ÉTAPE 4 : Mise en œuvre et suivis



ACTIVITÉS

- ▶ Mise en œuvre et suivi des actions
- ▶ Suivi des transformations souhaitées
- ▶ Diffusion du plan d'action



COFFRE À OUTILS

- ▶ **OUTIL 10** - Vue d'ensemble du plan d'action
- ▶ **OUTIL 11** - Suivi de la mise en œuvre de l'action
- ▶ **OUTIL 12** - Suivi et évaluation de la transformation souhaitée

À ce stade-ci, les partenaires mettent en œuvre les actions selon ce qui a été planifié.

Le processus de mise en œuvre et de suivi qui en découle est un élément stratégique dans la réalisation du plan d'action concerté. Il permet aux personnes concernées de s'assurer que les actions se réalisent selon ce qui était prévu et qu'elles contribuent à l'atteinte de la transformation souhaitée à laquelle elles sont associées. Ce processus intègre aussi des activités de communication externe qui donnent l'occasion à la population de connaître et, s'il y a lieu, de suivre le projet du regroupement en ce qui a trait au bien-être et au développement des jeunes enfants, de leur famille et de la communauté.

Le processus de suivi permet à tous les acteurs concernés de garder en tête la vision globale du regroupement et de se souvenir des éléments qui les ont amenés à faire ces choix d'actions.

Cette étape comporte donc trois activités principales :

- ▶ mise en œuvre et suivi des actions;
- ▶ suivi des transformations souhaitées;
- ▶ diffusion du plan d'action.

2.4.1 Mise en œuvre et suivi des actions

Les personnes responsables de la mise en œuvre des actions dans leur milieu assurent, avec les organisations ou les intervenants concernés, la réalisation et le suivi des activités pour lesquelles elles ont pris un engagement en tenant compte de la clientèle ciblée, de la fréquence planifiée, des ressources humaines, financières et matérielles prévues et de l'échéancier de suivi préétabli.

Elles communiquent de façon régulière ces informations à la personne responsable de la transformation.

2.4.2 Suivi des transformations souhaitées

Le suivi des transformations souhaitées se fait à même les outils que les responsables des actions ont déjà en main ou en utilisant des outils de mesure dont le regroupement se dote spécialement à cet effet. La récolte régulière des données sur les indicateurs de la transformation souhaitée permet au regroupement de témoigner de l'évolution de celle-ci.

Les personnes responsables du suivi de la transformation souhaitée s'informent ou sont informées régulièrement de la mise en œuvre des actions.

Les personnes responsables du suivi de la transformation souhaitée transmettent, selon l'échéancier établi, les informations utiles et nécessaires à la personne qui assume la fonction de coordination.

Rôle de la personne responsable de la coordination dans le processus de suivi

La personne responsable de la coordination s'assure :

- ▶ de coordonner globalement la mise en œuvre du plan d'action;
- ▶ de détenir toutes les informations dont elle a besoin sur les actions et les mesures correctrices mises en place pour améliorer leur mise en œuvre;
- ▶ que les données sur l'évolution des transformations souhaitées lui soient aussi communiquées afin de voir l'évolution de l'ensemble du plan d'action concerté;
- ▶ que, dans un esprit de gouvernance transparente du regroupement, l'ensemble des partenaires concernés par la réalisation du plan d'action est informé de son état d'avancement.

2.4.3 Diffusion du plan d'action

La diffusion du plan d'action se réalise plus spécifiquement par l'élaboration d'un plan de communication externe.

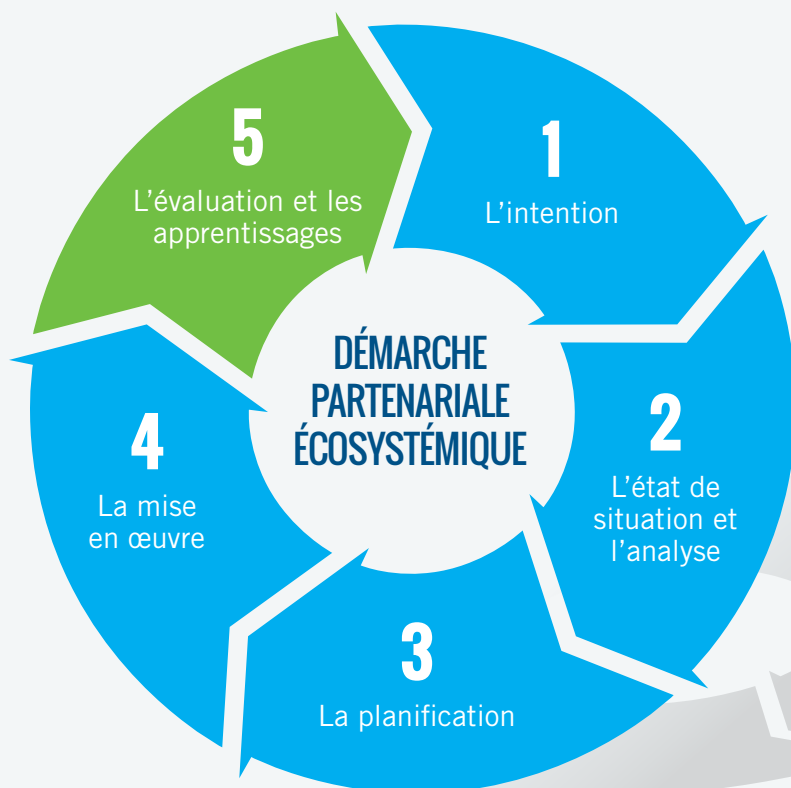
Le plan d'action concerté peut avoir fait l'objet de quelques communications dans certaines des étapes précédentes, mais c'est durant sa mise en œuvre que ce processus peut s'intensifier.

Cette diffusion rend possible le partage d'information concernant le plan d'action concerté auprès des parents, de la communauté ou de toute autre personne concernée.

Ce plan de communication permet aux partenaires d'expliquer les actions qui sont menées :

- ▶ Quels sont les objectifs de ces actions ?
- ▶ Quelles raisons ont motivé leur mise en œuvre?
- ▶ Quels sont les succès rencontrés au cours de la mise en œuvre?
- ▶ Etc.

2.5 ÉTAPE 5 : Évaluation et apprentissage



ACTIVITÉS

- ▶ Évaluation du plan d'action concerté
- ▶ Ajustement au plan d'action et à la pratique organisationnelle et collective
- ▶ Évaluation du partenariat

COFFRE À OUTILS

- ▶ **OUTIL 10** - Vue d'ensemble du plan d'action
- ▶ **OUTIL 11** - Suivi de la mise en œuvre de l'action
- ▶ **OUTIL 12** - Suivi et évaluation de la transformation souhaitée
- ▶ **OUTIL 13** - Outil diagnostique de l'action en partenariat

L'évaluation est une démarche systématique qui vise à documenter, par une collecte et une analyse de données :

- ▶ la mise en œuvre du plan d'action;
- ▶ le degré de réalisation des transformations souhaitées.

C'est d'abord un processus qui permet au regroupement de savoir s'il chemine dans la bonne direction vers la réalisation de la transformation souhaitée.

Ces réflexions permettent de :

- ▶ questionner les décisions prises à chaque étape;
- ▶ tirer les apprentissages utiles à la mise en place d'ajustements nécessaires au plan d'action ou à la recherche de nouvelles solutions.

Le processus d'évaluation se réalise à travers trois activités :

- ▶ évaluation du plan d'action concerté;
- ▶ ajustement au plan d'action et à la pratique organisationnelle et collective;
- ▶ évaluation du partenariat.

2.5.1 Évaluation du plan d'action concerté

Cette activité consiste à porter un regard sur l'atteinte des transformations souhaitées à partir des outils de suivi des actions et des transformations souhaitées utilisés à l'étape de la mise en œuvre. Elle permet au regroupement de constater si les actions choisies sont à la hauteur des attentes et si elles contribuent à la réalisation des transformations souhaitées.

Les acteurs interpellés dans la mise en œuvre et le suivi sont naturellement mis à contribution dans l'évaluation du plan d'action. Ils sont invités à analyser le degré d'atteinte des indicateurs et des cibles ainsi que la mise en œuvre des actions afin de relever les ajustements à envisager en vue de la mise à jour du plan d'action. Ils doivent plus particulièrement :

- ▶ partager les résultats récoltés au cours des rencontres de suivi;
- ▶ questionner le contexte de la mise en œuvre du plan d'action;
- ▶ découvrir quels changements se manifestent dans l'atteinte des transformations souhaitées :
 - Est-ce que les cibles des indicateurs ont été atteintes?
 - Est-ce que des changements non planifiés sont aussi présents?
- ▶ déterminer à quel point les actions ont contribué à l'atteinte des transformations souhaitées.

Afin de s'assurer que tous les partenaires voient leur questionnement pris en compte et qu'ils en retirent des apprentissages, il est suggéré de privilégier des méthodes d'évaluation qui suscitent la participation de tous et contribuent à l'apprentissage collectif.

2.5.2 Ajustement au plan d'action et à la pratique organisationnelle et collective

Le regard porté précédemment sur les indicateurs, les cibles, les actions, les transformations souhaitées et les conclusions qui en découlent soutiennent une réflexion critique sur l'ensemble du plan d'action. Cette réflexion est importante car elle permet d'ajuster les pratiques en fonction des apprentissages réalisés et de revoir l'ensemble du plan d'action.

À la suite de cette réflexion, les partenaires peuvent, entre autres :

- ▶ décider de poursuivre, d'ajuster ou d'intensifier certaines actions. Pour ce faire, les partenaires peuvent aussi s'appuyer sur leurs savoirs expérientiels et les connaissances issues de la recherche;
- ▶ considérer que certaines actions n'ont pas l'effets voulu sur la transformation souhaitée et choisir de remettre en question la poursuite de celle-ci;
- ▶ décider que les répercussions de leurs actions sont suffisamment ancrées et choisir de cibler d'autres transformations souhaitées. Il est judicieux, dans ce cas, que le regroupement s'assure que les répercussions durent au fil du temps;
- ▶ considérer plus globalement les transformations souhaitées et les facteurs de protection, et les remettre en question.

2.5.3 Évaluation du partenariat

Procéder à l'évaluation du partenariat permet aux partenaires de porter un regard sur différents aspects de leur travail collectif. Le partage des perceptions de chacun les informe à propos des forces et des améliorations qui pourraient être apportées au fonctionnement du regroupement pour la suite du projet.

Une ou plusieurs dimensions peuvent être évaluées et faire l'objet de discussions :

- ▶ le processus de décision;
- ▶ la contribution de chacun au processus et au plan collectif;
- ▶ la diversité du partenariat;
- ▶ la capacité d'influence;
- ▶ la capacité à exprimer des points de vue et à résoudre des divergences;
- ▶ etc.

COMMUNAUTÉ

FAMILLE

ENFANT



DÉMARCHE PARTENARIALE ÉCOSYSTÉMIQUE

COFFRE À OUTILS

MONTRÉAL, MAI 2014



AVENIR D'ENFANTS
DES COMMUNAUTÉS ENGAGÉES



COFFRE À OUTILS

Dans le but de soutenir l'appropriation de la démarche entreprise par les regroupements locaux de partenaires (RLP), Avenir d'enfants a d'abord adapté les outils proposés par le CTREQ. D'autres outils ont aussi été développés pour répondre aux besoins des RLP.


Ces outils s'adressent aux intervenants, aux gestionnaires et aux décideurs qui sont mobilisés autour du bien-être et du développement des jeunes enfants, de leur famille et de la communauté et qui souhaitent participer à une intervention adaptée en milieu défavorisé. Certains de ces outils sont essentiels à la réalisation de la démarche. D'autres sont facultatifs ou peuvent être adaptés⁴.

⁴ Tous les outils inclus dans ce coffre sont aussi disponibles en format électronique.




OUTIL 1 Synthèse de la démarche partenariale écosystémique

Cet outil présente un résumé de chacune des étapes de la démarche partenariale écosystémique.

ÉTAPES	ACTIVITÉS	DESCRIPTION	 OUTILS	CONDITIONS ESSENTIELLES
INTENTION	Mise en place ou consolidation du RLP S'assurer de l'engagement des partenaires issus des différents secteurs et mobilisés autour de la situation des enfants de 5 ans et moins, de leur famille et de la communauté.	<ul style="list-style-type: none">▶ Sélection et recrutement des personnes qui participeront à la démarche.▶ Validation de l'intention commune.▶ Présentation du modèle écosystémique.▶ Confirmation de l'adhésion de chacun à la démarche collective.▶ Planification du déroulement de la démarche.	Outil 1 - Synthèse de la démarche partenariale écosystémique	<ul style="list-style-type: none">▶ Reconnaître la problématique de la défavorisation et son impact sur le bien-être des jeunes enfants, de leur famille, de la communauté ainsi que sur une entrée scolaire réussie.▶ Démontrer les avantages et les défis du modèle écosystémique.▶ Viser la coconstruction pour aller au-delà de la consultation.▶ Développer des stratégies qui permettent à tous les partenaires de contribuer à l'ensemble des réflexions.▶ Communiquer à l'externe l'état de développement du projet pour maintenir l'engagement et la mobilisation continue des partenaires.
	Désignation d'une personne responsable de la fonction de coordination Désigner une personne responsable de la coordination qui contribuera par son leadership, en collaboration avec les partenaires eux-mêmes, à la mobilisation et à la cohésion du regroupement.	<ul style="list-style-type: none">▶ Sélection des candidats potentiels.▶ Choix de la personne désignée.	Outil 1 - Synthèse de la démarche partenariale écosystémique	<ul style="list-style-type: none">▶ Tenir compte des compétences utiles à la fonction de coordination :<ul style="list-style-type: none">- capacité d'analyse des défis et des dynamiques;- capacité de vulgarisation et de synthèse;- habiletés de communication;- habiletés d'animation;- capacité à faire émerger les points de vue pour en dégager les consensus;- habiletés à créer des conditions favorables à la participation et à l'engagement;- capacité à assurer la médiation et la résolution de conflits;- capacité à créer un climat d'apprentissage continu et une culture d'évaluation;- etc.




OUTIL 1 Synthèse de la démarche partenariale écosystémique (suite)

ÉTAPES	ACTIVITÉS	DESCRIPTION	 OUTILS	CONDITIONS ESSENTIELLES
INTENTION	<p>Création d'un climat de collaboration</p> <p>Miser sur la contribution de tous pour instaurer et maintenir un climat et des mécanismes propices à la collaboration.</p>	<ul style="list-style-type: none">▶ Création d'une atmosphère de travail agréable :<ul style="list-style-type: none">- processus de décision;- fréquence des rencontres;- organisation des rencontres;- stratégies favorisant la participation et la confiance.▶ Contribution des partenaires à cette atmosphère :<ul style="list-style-type: none">- attitude compréhensive, ouverte, positive et constructive;- communication respectueuse et transparente.	<p>Outil 2 - Objectifs par rencontre et outils</p>	<ul style="list-style-type: none">▶ S'assurer que l'organisation et le déroulement des rencontres sont satisfaisants pour tous.▶ S'assurer à la fin de chaque rencontre que tous les partenaires ont le sentiment d'avoir contribué à l'avancement du projet collectif.




OUTIL 1 Synthèse de la démarche partenariale écosystémique (suite)

ÉTAPES	ACTIVITÉS	DESCRIPTION	 OUTILS	CONDITIONS ESSENTIELLES
ÉTAT DE SITUATION ET ANALYSE	Établissement des constats Recueillir, mettre en commun et analyser les données qualitatives et quantitatives qui permettent d'avoir une lecture partagée de la situation des enfants, des familles et de la communauté.	<ul style="list-style-type: none">▶ Présentation aux partenaires du processus d'analyse de situation.▶ Établissement des constats relatifs aux données qualitatives et quantitatives à la disposition du regroupement.▶ Documentation de l'offre de services de sa propre organisation (outil 6).▶ Analyse de l'intervention des organismes de la communauté sur les facteurs de protection (outil 7).▶ Transmission des données recueillies par les partenaires (outils 6 et 7) à la personne dédiée à la fonction de coordination.▶ Présentation de la synthèse des données par la coordination, synthèse rédigée sur la base des outils remplis par les partenaires.▶ Sélection, par les partenaires, des constats issus de l'analyse de l'offre de services et des facteurs de protection.	<p>Outil 5 - Nos observations, nos constats Exemple de l'utilisation de l'outil 5</p> <p>Outil 3 - Tableau synthèse des facteurs de protection liés à une entrée scolaire réussie</p> <p>Outil 4 - Fiches descriptives des facteurs de protection</p> <p>Outil 6 - Analyse de l'offre de services des organismes de la communauté</p> <p>Outil 7 - Analyse de l'intervention des organismes de la communauté sur les facteurs de protection</p>	<ul style="list-style-type: none">▶ S'assurer que les constats sont basés sur des données et des observations partagées par un grand nombre de partenaires.▶ Accorder de l'importance et de la valeur aux propos et aux perceptions de chacun des participants.




OUTIL 1 Synthèse de la démarche partenariale écosystémique (suite)

ÉTAPES	ACTIVITÉS	DESCRIPTION	 OUTILS	CONDITIONS ESSENTIELLES
INTENTION	Détermination des priorités <ul style="list-style-type: none">▶ Choisir les constats prioritaires.▶ Sélectionner les facteurs de protection.▶ Définir les objectifs.	<ul style="list-style-type: none">▶ Détermination d'un mode décisionnel pour faciliter le choix des constats prioritaires.▶ Choix d'au moins un constat prioritaire par système parmi ceux qui sont issus de l'analyse des données qualitatives et quantitatives.▶ Sélection d'au moins un facteur de protection pour chaque constat prioritaire choisi.▶ Définition d'au moins un objectif pour chacun des facteurs de protection retenu.	Outil 8 - Nos priorités Exemple de l'utilisation de l'outil 8	<ul style="list-style-type: none">▶ S'assurer que :<ul style="list-style-type: none">- la détermination des priorités fait consensus au sein du regroupement;- les objectifs précisent l'intention des partenaires pour chacun des facteurs de protection;- les objectifs sont cohérents avec les constats prioritaires et les facteurs de protection;- les objectifs sont formulés de façon suffisamment englobante pour que chacun des systèmes puisse y contribuer ensuite.▶ Revenir régulièrement aux constats de départ, au cours du processus, pour s'assurer de la cohérence de la démarche.
PLANIFICATION	Détermination des transformations souhaitées Déterminer les changements que l'on souhaite observer dans le système enfant, famille ou communauté.	<ul style="list-style-type: none">▶ Détermination d'au moins une transformation souhaitée par système pour chaque objectif formulé à l'étape précédente.	Outil 9 - Plan d'action concerté Exemple de l'utilisation de l'outil 9	<ul style="list-style-type: none">▶ S'assurer que :<ul style="list-style-type: none">- la détermination des transformations souhaitées fait consensus au sein du regroupement;- chaque transformation souhaitée contribue à la réalisation de l'objectif;- le lien logique entre le constat prioritaire, le facteur de protection, l'objectif et la transformation souhaitée est bien présent;▶ Revenir régulièrement aux constats de départ au cours du processus pour s'assurer de la cohérence de la démarche.




OUTIL 1 Synthèse de la démarche partenariale écosystémique (suite)

ÉTAPES	ACTIVITÉS	DESCRIPTION	 OUTILS	CONDITIONS ESSENTIELLES
PLANIFICATION	Sélection des indicateurs et des cibles Déterminer, pour chaque transformation souhaitée, ce que les partenaires souhaitent observer (indicateurs) et atteindre (cible).	<ul style="list-style-type: none">▶ Sélection d'au moins un indicateur et d'une cible par transformation.	Outil 9 - Plan d'action concerté Exemple de l'utilisation de l'outil 9	<ul style="list-style-type: none">▶ Associer les indicateurs et les cibles à la transformation souhaitée pour pouvoir mesurer l'atteinte de celle-ci.
	Choix des actions Identifier les actions existantes ou futures qui rendent possible la réalisation des transformations souhaitées.	<ul style="list-style-type: none">▶ Choix des actions menées actuellement sur le territoire et qui contribuent déjà à la réalisation de la transformation souhaitée.▶ Détermination, ajustements ou changements à apporter aux pratiques ou aux activités existantes en vue d'atteindre la transformation souhaitée.▶ Développement des actions qui offrent l'occasion de tester des stratégies nouvelles, peu explorées ou qui ont fait leurs preuves dans un contexte similaire en vue d'atteindre la transformation souhaitée.	Outil 9 - Plan d'action concerté Exemple de l'utilisation de l'outil 9	<ul style="list-style-type: none">▶ Allouer le temps nécessaire à la planification des actions.▶ Profiter de l'apport de chacun des partenaires au moment du choix des actions contributives à la réalisation de la transformation souhaitée.▶ Cibler les actions qui constituent un tout cohérent susceptible d'avoir suffisamment d'impact sur le système pour que la transformation se réalise.▶ Déterminer l'ensemble des actions contributives à chacune des transformations souhaitées pour avoir le portrait le plus juste possible de l'intervention réalisée par la communauté, et ce, peu importe la provenance des ressources financières nécessaires à leur réalisation.▶ Miser sur les forces et les ressources déjà existantes dans la communauté.




OUTIL 1 Synthèse de la démarche partenariale écosystémique (suite)

ÉTAPES	ACTIVITÉS	DESCRIPTION	 OUTILS	CONDITIONS ESSENTIELLES
PLANIFICATION	<p>Choix des responsables et des partenaires</p> <p>Choisir un partenaire responsable du suivi de la transformation souhaitée et les partenaires responsables de la mise en œuvre des actions.</p>	<ul style="list-style-type: none">▶ Choix des personnes responsables de la mise en œuvre, du suivi de l'échéancier et des mécanismes de suivi et d'évaluation :<ul style="list-style-type: none">- de la transformation souhaitée;- de chaque action.▶ Sélection des organismes qui seront partenaires de la réalisation de chaque action et de la transformation souhaitée.▶ Définition des conditions favorables entourant la réalisation de l'action en s'appuyant sur les expériences passées, les connaissances théoriques, etc.	<p>Outil 9 - Plan d'action concerté</p> <p>Exemple de l'utilisation de l'outil 9</p>	




OUTIL 1 Synthèse de la démarche partenariale écosystémique (suite)

ÉTAPES	ACTIVITÉS	DESCRIPTION	 OUTILS	CONDITIONS ESSENTIELLES
PLANIFICATION	Détermination des ressources Déterminer les ressources humaines, matérielles et financières nécessaires à la réalisation de chaque action.	<ul style="list-style-type: none">▶ Définition des besoins en ressources humaines.▶ Recensement des ressources existantes dans les organismes partenaires qui seront mises à contribution.▶ Définition des besoins en ressources matérielles.▶ Détermination des besoins en ressources financières.▶ Prévoir, si nécessaire, les ententes de partenariat utiles à la réalisation de certaines actions.	Outil 9 - Plan d'action concerté Exemple de l'utilisation de l'outil 9	
	Établissement de l'échéancier de suivi Planifier les modalités de suivi qui permettront de rendre compte de l'atteinte des transformations.	<ul style="list-style-type: none">▶ Détermination de la fréquence de suivi des actions et des transformations souhaitées.▶ Précision, à l'avance, des dates de ces rencontres de suivi.	Outil 9 - Plan d'action concerté Exemple de l'utilisation de l'outil 9	<ul style="list-style-type: none">▶ Communiquer l'échéancier à l'ensemble des partenaires.




OUTIL 1 Synthèse de la démarche partenariale écosystémique (suite)

ÉTAPES	ACTIVITÉS	DESCRIPTION	 OUTILS	CONDITIONS ESSENTIELLES
PLANIFICATION	Choix des outils de suivi et d'évaluation Choisir ou développer les outils qui rendent possible le suivi et l'évaluation de l'atteinte de la transformation souhaitée et des actions qui y contribuent.	<ul style="list-style-type: none">▶ Choix des outils qui permettent de documenter l'atteinte progressive des transformations souhaitées.▶ Sélection de l'information qui doit être récoltée.▶ Détermination de la fréquence d'application de ces outils.	Outil 9 - Plan d'action concerté Exemple de l'utilisation de l'outil 9	<ul style="list-style-type: none">▶ Recueillir les données au cours de la mise en œuvre afin de soutenir la réflexion et l'appréciation par les partenaires des effets conjugués de leurs actions.▶ S'assurer que les données sont simples à récolter et à analyser.
MISE EN ŒUVRE ET SUIVIS	Mise en œuvre et suivi des actions Réaliser et suivre les actions en lien avec la planification	<ul style="list-style-type: none">▶ Réalisation des actions en tenant compte de la clientèle ciblée, de la fréquence planifiée et des ressources humaines, financières et matérielles prévues.▶ Échanges, aux dates prévues dans l'échéancier, sur la réalisation du plan d'action, le suivi et les résultats observés avec les partenaires responsables de l'action.▶ Transmission du suivi à la personne responsable de la coordination.	Outil 10 - Vue d'ensemble du plan d'action Outil 11 - Suivi de la mise en œuvre de l'action	<ul style="list-style-type: none">▶ S'assurer de la présence des trois éléments qui sont garants de la réussite du processus de suivi :<ul style="list-style-type: none">- une communication régulière;- un échéancier de suivi respecté;- des outils de suivi adaptés.▶ Miser sur des outils de suivi et d'évaluation utilisés par tous les responsables des actions et, s'il le faut, les ajuster pour s'assurer qu'ils répondent au besoin de mesurer les indicateurs liés aux transformations souhaitées.



OUTIL 1 Synthèse de la démarche partenariale écosystémique (suite)

ÉTAPES	ACTIVITÉS	DESCRIPTION	 OUTILS	CONDITIONS ESSENTIELLES
MISE EN ŒUVRE ET SUIVIS	Suivi des transformations souhaitées Récouter régulièrement des données sur les indicateurs de la transformation souhaitée.	<ul style="list-style-type: none">▶ Utilisation des outils que les responsables des actions ont déjà en main ou des outils de mesure dont le regroupement s'est doté spécialement à cet effet pour récolter les données sur l'évolution des indicateurs et des cibles liés à la transformation souhaitée.▶ Transmission, selon l'échéancier établi, des informations utiles et nécessaires à la personne qui assume la fonction de coordination.	Outil 10 - Vue d'ensemble du plan d'action Outil 11 - Suivi de la mise en œuvre de l'action Outil 12 - Suivi et évaluation de la transformation souhaitée	<ul style="list-style-type: none">▶ S'assurer de la présence des trois éléments qui sont garants de la réussite du processus de suivi :<ul style="list-style-type: none">- une communication régulière;- un échéancier de suivi respecté;- des outils de suivi adaptés.▶ Miser sur des outils de suivi et d'évaluation utilisés par tous les responsables des actions et, s'il le faut, les ajuster pour s'assurer qu'ils répondent au besoin de mesurer les indicateurs liés aux transformations souhaitées.
	Diffusion du plan d'action Élaborer et diffuser un plan de communication externe.	<ul style="list-style-type: none">▶ Rédaction d'un plan de communication en vue de diffuser l'information entourant le plan d'action concerté.▶ Suivi du plan de communication par la personne responsable de la coordination.	Outil 10 - Vue d'ensemble du plan d'action	<ul style="list-style-type: none">▶ Communiquer l'échéancier à l'ensemble des partenaires.




OUTIL 1 Synthèse de la démarche partenariale écosystémique (suite)

ÉTAPES	ACTIVITÉS	DESCRIPTION	OUTILS	CONDITIONS ESSENTIELLES
ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE	<p>Évaluation du plan d'action concerté</p> <p>Documenter, par une collecte et une analyse de données, la mise en œuvre du plan d'action et le degré de réalisation des transformations souhaitées.</p>	<ul style="list-style-type: none">▶ Partager les résultats récoltés au cours des rencontres de suivi.▶ Questionner le contexte de la mise en œuvre du plan d'action.▶ Découvrir quels changements se manifestent dans l'atteinte des transformations souhaitées :<ul style="list-style-type: none">- Est-ce que les cibles des indicateurs ont été atteintes?- Est-ce que des changements non planifiés sont aussi présents?• Déterminer à quel point les actions ont contribué à l'atteinte des transformations souhaitées.• Diffuser les résultats.	<p>Outil 12 - Suivi et évaluation de la transformation souhaitée</p>	<ul style="list-style-type: none">▶ Privilégier des méthodes d'évaluation qui suscitent la participation de tous afin d'assurer que tous les partenaires voient leur questionnement pris en compte et qu'ils en retirent des apprentissages.▶ Raconter le cheminement vers la réalisation de la transformation souhaitée sera plus facile si le RLP peut documenter la situation de référence et suivre son évolution à l'aide des indicateurs tout le long de la démarche.



OUTIL 1 Synthèse de la démarche partenariale écosystémique (suite)


ÉTAPES	ACTIVITÉS	DESCRIPTION	 OUTILS	CONDITIONS ESSENTIELLES
ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE	Ajustement au plan d'action et à la pratique organisationnelle et collective Apporter les ajustements nécessaires au plan d'action pour améliorer les pratiques actuelles.	<ul style="list-style-type: none">▶ Détermination des ajustements qui pourraient être apportés au plan d'action et à la pratique.▶ Réflexion sur la pertinence et le réalisme des transformations souhaitées, des facteurs et des objectifs tels que libellés.▶ Ajustements nécessaires à la planification annuelle.	Outil 11 - Suivi de la mise en œuvre de l'action Outil 12 - Suivi et évaluation de la transformation souhaitée	<ul style="list-style-type: none">▶ S'appuyer sur les savoirs expérientiels : les observations des partenaires et les connaissances fondées scientifiquement peuvent être très riches pour valider les ajustements envisagés ou pour en proposer d'autres.▶ Envisager que l'exercice d'évaluation puisse mener non seulement à des ajustements des actions, mais aussi à une remise en question des transformations souhaitées, des objectifs et des facteurs de protection choisis.
	Évaluation du partenariat Évaluer la satisfaction des partenaires en lien avec le partenariat et la contribution de chacun au projet d'ensemble.	<ul style="list-style-type: none">▶ Évaluation du fonctionnement du regroupement :<ul style="list-style-type: none">- évaluation informelle après cinq ou six rencontres ou au moment jugé opportun;- évaluation formelle au moins une fois par année.	Outil 13 - Outil diagnostique de l'action en partenariat	<ul style="list-style-type: none">▶ Accepter de s'investir volontairement dans ce type de démarche d'évaluation.▶ Répondre au questionnaire proposé selon ses propres perceptions et points de vue.▶ Profiter de ce processus pour enclencher une discussion collective sur la base des résultats obtenus.



OUTIL 2 Objectifs par rencontre et outils


Cet outil propose un survol des différents éléments à prendre en compte au moment de la planification des rencontres du regroupement. Il est utile à la préparation de la démarche et à la réalisation de chacune des étapes.

Une des conditions essentielles à la réussite de la démarche partenariale écosystémique réside dans la planification et l'organisation de l'animation pour chacune des rencontres afin de favoriser l'atteinte des objectifs visés pour chacune d'elles.

ÉTAPES	RENCONTRES	OBJECTIFS	 OUTILS
INTENTION	Rencontre 1	<ul style="list-style-type: none">▶ Explorer ou revoir la démarche écosystémique.▶ Planifier l'ensemble de la démarche et l'analyse de la situation.▶ Se donner des règles de fonctionnement.	Outil 1 - Synthèse de la démarche partenariale écosystémique Outil 2 - Objectifs par rencontre et outils
ÉTAT DE SITUATION ET ANALYSE	Rencontres 2-3	<ul style="list-style-type: none">▶ Présenter les données qualitatives et quantitatives des organisations.▶ Analyser les données qualitatives et quantitatives.▶ Relever les constats qui en émergent.▶ Présenter une synthèse des facteurs de protection.▶ Présenter les outils pour recueillir les données relatives à l'analyse de l'offre de services et à l'intervention des organismes de la communauté sur les facteurs de protection.	Outil 3 - Tableau synthèse des facteurs de protection liés à une entrée scolaire réussie Outil 4 - Fiches descriptives des facteurs de protection Outil 5 - Nos observations, nos constats Outil 6 - Analyse de l'offre de services des organismes de la communauté Outil 7 - Analyse de l'intervention des organismes de la communauté sur les facteurs de protection
	Rencontres 4-5	<ul style="list-style-type: none">▶ Analyser les données sur l'offre de services et les facteurs de protection.▶ Relever les constats qui en émergent.▶ Choisir les constats prioritaires tirés des trois analyses.▶ Sélectionner les facteurs de protection associés aux systèmes.▶ Définir les objectifs.	Outil 8 - Nos priorités




OUTIL 2 Objectifs par rencontre et outils (suite)

ÉTAPES	RENCONTRES	OBJECTIFS	 OUTILS
PLANIFICATION	<p>Rencontres subséquentes</p> <p>NB : Le nombre de rencontres dépend du nombre de facteurs de protection sur lesquels le regroupement a choisi d'intervenir</p>	<ul style="list-style-type: none">▶ Déterminer une transformation souhaitée par système (enfant, famille, communauté) pour chacun des objectifs déterminés.▶ Déterminer les indicateurs et les cibles.▶ Sélectionner les outils de suivi et d'évaluation.▶ Choisir les actions à mettre en œuvre pour chaque transformation souhaitée.▶ Identifier les responsables et les partenaires de chaque transformation et action.▶ Remplir les éléments descriptifs des actions (contenu, échéancier, budget, etc.).▶ Déterminer les ressources humaines, matérielles et financières utiles à la réalisation de l'action ainsi que les bailleurs de fonds à interpellier, lorsque nécessaire.▶ Établir un échéancier de suivi.	<p>Outil 9 - Plan d'action concerté</p> <p>Outil 10 - Vue d'ensemble du plan d'action</p>



OUTIL 2 Objectifs par rencontre et outils (suite)

ÉTAPES	RENCONTRES	OBJECTIFS	 OUTILS
MISE EN ŒUVRE	Rencontres régulières au cours de l'année	<ul style="list-style-type: none">▶ Faire le suivi du plan d'action.▶ Apporter les ajustements nécessaires aux actions en cours de réalisation si requis.▶ Rédiger un plan de communication pour la diffusion du plan d'action partenarial.	Outil 10 - Vue d'ensemble du plan d'action Outil 11 - Suivi de la mise en œuvre de l'action
ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE	Rencontres régulières au cours de l'année NB : Prévoir une rencontre spécifique pour l'évaluation du fonctionnement du regroupement	<ul style="list-style-type: none">▶ Présenter les résultats recueillis par les partenaires.▶ Décider du maintien, de l'adaptation ou de l'abandon des actions mises en œuvre sur la base de ces résultats.▶ Questionner au besoin la pertinence des transformations souhaitées, des facteurs de protection ou des objectifs.▶ Les ajuster si nécessaire.▶ Évaluer le fonctionnement du regroupement.	Outil 10 - Vue d'ensemble du plan d'action Outil 11 - Suivi de la mise en œuvre de l'action Outil 12 - Suivi et évaluation de la transformation souhaitée Outil 13 - Outil diagnostique de l'action en partenariat



OUTIL 3 Tableau synthèse des facteurs de protection⁵ liés à une entrée scolaire réussie

Ce tableau peut être utilisé comme référence dans le cadre des réflexions qui font suite à l'établissement des constats.

SYSTÈME ENFANT	SYSTÈME FAMILLE	SYSTÈME COMMUNAUTÉ
Habiletés de communication orale et écrite <ul style="list-style-type: none">▶ Capacité de comprendre et de s'exprimer par le langage oral▶ Éveil à la lecture et à l'écriture	Niveau socioéconomique <ul style="list-style-type: none">▶ Revenu familial▶ Scolarisation	Environnement physique et social du quartier – voisinage <ul style="list-style-type: none">▶ Présence d'espaces verts sécuritaires▶ Qualité des logements (salubres et abordables)▶ Cohésion sociale▶ Capital social
Compétences cognitives <ul style="list-style-type: none">▶ Capacité d'attention soutenue/mémoire▶ Éveil à la numératie▶ Connaissances générales	Attitudes parentales <ul style="list-style-type: none">▶ Sentiment de compétence (estime de soi/confiance)▶ Aspirations mère/père pour la scolarité de l'enfant▶ Rapport mère/père à la lecture-écriture	Accessibilité et qualité des services <ul style="list-style-type: none">▶ Services de garde▶ Services de santé▶ Services sociaux▶ Services communautaires▶ Transport collectif
Compétences sociales et affectives <ul style="list-style-type: none">▶ Relations avec les pairs▶ Sentiment de compétence/estime de soi	Pratiques parentales <ul style="list-style-type: none">▶ Qualité des interactions parent-enfant (affectives et cognitives)▶ Exposition à une variété d'expériences éducatives▶ Habitudes de lecture parent-enfant (précocité, fréquence)	Mobilisation à l'égard de la petite enfance <ul style="list-style-type: none">▶ Collaboration enfant-famille-intervenants▶ Croyances des intervenants▶ Engagement de la communauté (alliances/ partenariats)
Compétences physiques et saines habitudes de vie <ul style="list-style-type: none">▶ Motricité fine et globale▶ Alimentation▶ Sommeil▶ Activités physiques		

⁵ Les facteurs de protection recensés ont été regroupés en catégories ou « familles » de facteurs afin de faciliter la compréhension du tableau.



OUTIL 4 Fiches descriptives des facteurs de protection

ENFANT

Facteur de protection : HABILITÉS DE COMMUNICATION ORALE ET ÉCRITE

Ces fiches proposent une définition de chacun des facteurs de protection et décrivent l'impact de ceux-ci sur une entrée scolaire réussie.

Définition

Les habiletés de communication orale et écrite ont trait à la capacité de l'enfant de comprendre et de s'exprimer par le langage oral et l'éveil à la lecture et à l'écriture.

Capacité de l'enfant de comprendre et de s'exprimer par le langage oral

Le langage oral procure à l'enfant un réel pouvoir pour agir, communiquer et exprimer ses sentiments, sa pensée et ses besoins. La compréhension du langage précède toujours la production du langage ou l'expression orale. L'enfant comprend des mots ou des consignes avant même d'être en mesure de les produire ou de les exprimer. Et, petit à petit, l'enfant produira divers sons pour former des mots, des mots pour composer des phrases, puis des phrases pour constituer des conversations avec sa famille, ses pairs, son éducatrice, etc. (Bouchard, 2009). La production du langage ou la capacité de s'exprimer oralement s'observe également par l'intermédiaire des compétences narratives, c'est-à-dire la capacité de l'enfant de se raconter ou de raconter des histoires vécues ou lues de manière organisée et ordonnée du point de vue chronologique (Fiorentino & Howe, 2004; Théorêt et Lesieux, 2006; Umek et *collab.*, 2008).

Éveil à la lecture et à l'écriture

Parallèlement au développement du langage oral, l'enfant développe aussi ses premières habiletés

en lecture et en écriture. La lecture renvoie à la compréhension d'un message écrit tandis que l'écriture concerne la production d'un message écrit (Bouchard, 2009, p. 376). L'éveil à la lecture et à l'écriture « recouvre toutes les acquisitions en lecture et en écriture comme les connaissances, les habiletés et les attitudes que l'enfant réalise, sans enseignement formel, avant de lire de manière conventionnelle » (Giasson, 2003, p. 128). Cet éveil à la lecture et à l'écriture se réalise de la naissance jusqu'à l'entrée de l'enfant dans le milieu scolaire. Éveiller l'enfant à la lecture et à l'écriture ne veut pas dire qu'il faut lui apprendre systématiquement les lettres avant son entrée à l'école, mais il s'agit plutôt de le familiariser aux fonctions et au code de l'écrit à partir de situations contextualisées et significatives. Autrement dit, il faut développer sa curiosité envers la lecture et l'écriture et lui donner le goût d'apprendre à lire et à écrire (Bouchard, 2009).

Impacts sur l'entrée scolaire réussie/ réussite éducative ultérieure

La capacité de l'enfant de comprendre et de s'exprimer par le langage oral s'avère un prédicteur important d'une entrée scolaire réussie (Fiorentino & Howe, 2004; Umek et *collab.*, 2008). Par exemple, dans l'étude de Umek et *collab.* (2008), la capacité de comprendre et de s'exprimer par le langage oral explique 51 % de la variance⁶ de la

préparation scolaire (telle que mesurée par le degré de bien-être physique, les compétences sociales et les habiletés de communication/connaissances générales des enfants). Cette relation demeure significative, peu importe le niveau d'éducation des parents ou le fait que l'enfant ait fréquenté ou non un service de garde avant son entrée à l'école.

En plus de stimuler la capacité de l'enfant de comprendre et de s'exprimer par le langage oral, il s'avère aussi important d'éveiller l'enfant le plus tôt possible à la lecture et à l'écriture. De fait, les études indiquent que l'éveil à la lecture et à l'écriture est également un prédicteur important d'une entrée scolaire réussie notamment en ce qui a trait à la performance cognitive des enfants à des tests de lecture en maternelle (Welsh et *collab.*, 2010). L'éveil à la lecture et à l'écriture prédit aussi la réussite éducative ultérieure en lecture (Duncan et *collab.*, 2007; Grissmer et *collab.*, 2010; Terrisse et *collab.*, 2004).

⁶ Lorsque l'on tient compte aussi des habiletés intellectuelles de l'enfant.



OUTIL 4 Fiches descriptives des facteurs de protection

ENFANT

Facteur de protection : **COMPÉTENCES COGNITIVES**

Définition

Les compétences cognitives réfèrent ici à la capacité d'attention soutenue/mémoire, à l'éveil à la numératie et aux connaissances générales de l'enfant.

Capacité d'attention soutenue/mémoire

Cette capacité permet à l'enfant, d'une part, de maintenir son attention envers une tâche particulière tout en ignorant les stimuli non pertinents à cette tâche et, d'autre part, d'accéder à sa mémoire à long terme pour interpréter des nouvelles informations et consignes et prévoir des solutions à un problème (McClelland et *collab.*, 2007; NICHD, 2003; Razza et Brooks-Gunn, 2010; Welsh et *collab.*, 2010). La capacité d'attention soutenue/mémoire est indispensable à l'apprentissage et au fonctionnement dans le monde scolaire (NICHD, 2003).

Éveil à la numératie

L'éveil à la numératie réfère au développement d'habiletés prémathématiques, avant même l'apprentissage formel des connaissances en mathématiques au moment de l'entrée dans le monde scolaire. Cela fait notamment référence à la compréhension des nombres, des quantités et des notions de base concernant les opérations arithmétiques (compter, additionner, soustraire) (Welsh et *collab.*, 2010). On a longtemps cru que le développement des connaissances en mathématiques ne devait pas faire partie des activités de la petite enfance. Or,

les récentes recherches indiquent que les jeunes enfants possèdent non seulement les capacités requises pour s'initier aux mathématiques, mais ils y sont naturellement intéressés et prennent plaisir à explorer le monde des nombres et des formes, à condition que cette exploration se réalise dans le cadre de jeux avec des objets réels ou concrets (Fédération canadienne des services de garde à l'enfance et Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation, 2010; gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2010).

Connaissances générales

Les connaissances générales correspondent au développement intellectuel et au savoir général de l'enfant (Umek et *collab.*, 2008) et à son observation/compréhension précoce du monde physique et social qui l'entoure (Grissmer et *collab.*, 2010).

Impacts sur l'entrée scolaire réussie/ réussite éducative ultérieure

La capacité d'attention soutenue/mémoire prédit significativement la préparation scolaire des enfants en maternelle sur les plans cognitif, langagier et social (McClelland et *collab.*, 2007; NICHD, 2003; Razza et Brooks-Gunn, 2010; Welsh et *collab.*, 2010). La capacité d'attention soutenue/mémoire prédit également la réussite éducative ultérieure en mathématiques et en lecture (Duncan et *collab.*, 2007; Grissmer et *collab.*, 2010).

L'éveil à la numératie s'avère un prédicteur important de la performance en mathématiques à la maternelle (Welsh et *collab.*, 2010). Les aptitudes des enfants en mathématiques au début de la maternelle sont aussi un prédicteur important de leur réussite éducative ultérieure en mathématiques et en lecture (Duncan et *collab.*, 2007; Grissmer et *collab.*, 2010).

Les connaissances générales ou habiletés intellectuelles sont un prédicteur important d'une entrée scolaire réussie. Par exemple, dans l'étude de Umek et *collab.* (2008), les habiletés intellectuelles expliquent 51 % de la variance⁷ de la préparation scolaire (telle que mesurée par le degré de bien-être physique, les compétences sociales et les habiletés de communication/connaissances générales des enfants). Cette relation demeure significative, peu importe le niveau d'éducation des parents ou le fait que l'enfant ait fréquenté ou non un service de garde avant son entrée à l'école. La métaanalyse de LaParo et Pianta (2000) révèle une taille d'effet « modérée » entre les connaissances générales préscolaires des enfants et leur performance cognitive/scolaire en maternelle. En ce qui a trait à la réussite éducative ultérieure, les connaissances générales s'avèrent également un bon prédicteur de la réussite en mathématiques et en lecture (Grissmer et *collab.*, 2010).

⁷ Lorsque l'on tient compte aussi de la capacité de production du langage chez l'enfant.



OUTIL 4 Fiches descriptives des facteurs de protection

ENFANT

Facteur de protection : **COMPÉTENCES SOCIALES ET AFFECTIVES**

Définition

Les compétences sociales et affectives ont trait aux relations de l'enfant avec ses pairs et au sentiment de compétence/estime de soi.

Relations avec les pairs

Les théories écologiques du développement humain ont mis en évidence l'importance des premières expériences de socialisation comme fondement de l'apprentissage en classe (Ladd, Kochenderfer et *collab.*, 1996; Wentzel, 1999; Wentzel & Asher, 1995; cités dans Fantuzzo & McWayne, 2002). Les relations avec les pairs réfèrent aux relations positives ou négatives qu'un enfant entretient avec d'autres enfants qu'il côtoie souvent et avec qui il partage certaines caractéristiques communes ou intérêts de jeu communs (Ferland, 2004; Terrisse et *collab.*, 2004). Pour les enfants d'âge préscolaire, un ami est un bon partenaire de jeu avec qui ils ont du plaisir et peu de conflits. On peut observer des relations d'amitié dès l'âge de 2 ou 3 ans quoique celles-ci soient plus fréquentes vers 3 ou 4 ans (Ferland, 2004). Les relations avec les pairs sont fondamentales pour le développement de diverses fonctions sociales. Les « amis améliorent la compétence sociale, procurent une sécurité affective en situation de tension ainsi que l'expérience de l'intimité et de l'affection; ils incitent à demander de l'aide et invitent au partage » (références citées dans Terrisse et *collab.*, 2004).

Sentiment de compétence/estime de soi

Le sentiment de compétence/estime de soi renvoie aux perceptions que l'enfant a de ses habiletés (Théorêt et Lesieux, 2006) et de sa propre efficacité ou valeur (Terrisse et *collab.*, 2004). Autrement dit, il s'agit du jugement que porte un individu sur ses capacités d'organiser et d'exécuter les actions requises en vue d'atteindre un objectif ou de performer (Terrisse et *collab.*, 2004). Un sentiment de compétence/estime de soi a une incidence sur le comportement de l'enfant en l'incitant à faire de nouvelles expériences, à aller vers les autres et à prendre sa place (Ferland, 2004) ce qui favorise le développement de ses compétences (Théorêt et Lesieux, 2006).

Impacts sur l'entrée scolaire réussie/ réussite éducative ultérieure

Le lien entre **les relations avec les pairs** et une entrée scolaire réussie/réussite éducative ultérieure ne semble pas si éloquent. En ce qui concerne l'entrée scolaire réussie, la métaanalyse de LaParo et Pianta (2000) met en évidence une association entre les relations sociales positives des enfants d'âge préscolaire et leur compétence sociale/comportementale en maternelle. Cependant, cette association a un effet de faible amplitude. Les auteurs expliquent ce résultat notamment par la difficulté de mesurer le développement social qui est complexe et influencé par différents aspects

contextuels. En ce qui a trait à la réussite éducative ultérieure, la métaanalyse réalisée par Duncan et *collab.* (2007) révèle, de manière étonnante, que les compétences sociales et les problèmes affectifs ou de comportement (agression, opposition) ne sont pas des prédicteurs significatifs de la réussite en mathématiques et en lecture au primaire. En revanche, la recension de Terrisse et *collab.* (2004) montre les relations avec les pairs comme un facteur de protection qui influence le développement social et cognitif de l'enfant et contribue à son rendement scolaire.

En ce qui a trait au sentiment de **compétence/estime de soi**, les études recensées par Terrisse et *collab.* (2004) semblent conclure qu'il s'agit d'un bon indicateur du rendement scolaire de l'enfant. Les auteurs citent l'étude de Bordeleau et Bouffard (1999) qui révèle que la perception de sa propre compétence explique entre 9 % et 14 % de la variance scolaire.



OUTIL 4 Fiches descriptives des facteurs de protection

ENFANT

Facteur de protection : **COMPÉTENCES PHYSIQUES ET SAINES HABITUDES DE VIE**

Définition

La compétence physique a trait ici à la motricité fine et globale tandis que les saines habitudes de vie font référence à l'alimentation, au sommeil et aux activités physiques.

Motricité fine et globale

Au cours de la petite enfance, l'enfant développe des habiletés motrices selon une séquence prédéterminée, mais toujours en fonction du rythme unique propre à chaque enfant. L'enfant développe ainsi sa motricité globale (lever la tête, s'asseoir, ramper, marcher, courir, grimper, saisir ou tendre un objet, manipuler de gros objets, etc.) et sa motricité fine (prendre ou attraper de petits objets, dessiner, peindre, enfiler des perles, tailler du papier, etc.) (MFA, 2007). La théorie développementale de Piaget (1952) a mis en évidence le fait que les habiletés motrices de l'enfant contribuent à l'exploration de son environnement et que c'est à travers ses actions que l'enfant construit sa connaissance du monde (Son & Meissels, 2006). Depuis, la recherche sur le développement de l'enfant et la neuroscience ont mis au jour le lien étroit entre les habiletés motrices précoces des enfants et leur développement cognitif ultérieur. Par exemple, écrire nécessite des habiletés motrices fines des mains et de la coordination main-œil tout comme parler nécessite des habiletés motrices fines pour contrôler la production des sons (Grissmer et *collab.*, 2010).

Alimentation

Les enfants ont besoin de consommer 3 repas par jour et de 1 à 3 collations par jour (le matin, l'après-midi et avant le coucher au besoin). Les collations

saines sont aussi importantes pour la croissance et le développement des enfants que les repas sains. Chez les jeunes enfants, les collations sont nécessaires étant donné leur petit estomac qui ne leur permet pas de tirer tous les éléments nutritifs dont ils ont besoin à partir des 3 repas réguliers. Chez les enfants plus âgés, les collations permettent de maintenir leur vigilance et leur énergie toute la journée. Les enfants ont besoin d'un régime alimentaire équilibré comportant des aliments des 4 groupes alimentaires (légumes et fruits, produits céréaliers, lait et substituts, viandes et substituts) (Société canadienne de pédiatrie). Il est important de développer très tôt le goût des enfants pour des aliments variés et sains (MFA, 2007).

Sommeil

Le sommeil est très important pour la santé et le bien-être des enfants (Société canadienne de pédiatrie). Il joue un rôle crucial dans le développement physique et mental de l'enfant en lui permettant de consolider ses apprentissages (ISQ, 2006). Les enfants qui ne dorment pas assez peuvent éprouver de la difficulté à « faire leur journée » ou à s'endormir pour la nuit. Les bonnes habitudes de sommeil commencent dès la naissance. Bien sûr, chaque enfant est différent; certains dorment beaucoup et d'autres, beaucoup moins.

Activités physiques

L'activité physique quotidienne englobe le jeu libre, les jeux structurés, les sports, les moyens de transport actifs (marche, vélo), les loisirs et l'éducation physique (Société canadienne de pédiatrie). Le *pattern* d'activités physiques chez les enfants varie notamment en fonction des saisons et de leur âge,

sexe et lieu de résidence (Oja & Jürimäe, 2002). Les enfants ont besoin de se livrer à des activités physiques d'intensité élevée qui demandent une grande dépense d'énergie comme courir, grimper, sauter. Ces activités permettent aux enfants de canaliser leur énergie et d'effectuer ensuite des activités plus calmes qui exigent de l'attention et de la concentration telles qu'écouter une histoire ou faire un casse-tête. Les activités physiques permettent aussi de réduire les tensions, l'agitation et les comportements agressifs chez les jeunes enfants en plus de développer leur agilité physique et leur endurance (MFA, 2007).

Impacts sur l'entrée scolaire réussie/ réussite éducative ultérieure

Santé physique

La motricité fine est un prédicteur important de la réussite éducative en mathématiques et en lecture alors que la motricité globale n'est pas un prédicteur significatif (Grissmer et *collab.*, 2010; Pagani et *collab.*, 2010).

Saines habitudes de vie

Dans leur recension, Terrisse et *collab.* (2010) identifient l'alimentation, le sommeil et les activités physiques comme facteurs de protection qui contribuent au rendement scolaire des enfants. Dans l'étude transversale de Oja & Jürimäe (2002), les activités physiques intérieures expliquent de 19 % à 25 % de la variance de l'entrée scolaire réussie.



OUTIL 4 Fiches descriptives des facteurs de protection

FAMILLE

Facteur de protection : NIVEAU SOCIOÉCONOMIQUE

Définition

Le niveau socioéconomique d'un individu correspond à la place qu'il occupe dans la hiérarchie sociale d'une société donnée (Nam et Terrie, 1982, cités dans Terrisse, Larose et Lefebvre, 2000). Les variables habituellement considérées pour décrire le niveau socioéconomique ont trait au **revenu familial** et à la **scolarité des parents** (Janus & Duku, 2007; Terrisse, Larose et Lefebvre, 2000).

Impacts sur l'entrée scolaire réussie/réussite éducative ultérieure

Il est maintenant bien établi que les enfants issus de milieux socioéconomiques plus favorisés présentent moins de difficultés de développement que les enfants de milieux défavorisés. « Cette relation est particulièrement marquée pour ce qui est du développement cognitif (McLoyd, 1998), de la préparation à l'école (Ramey et Ramey, 2004) et du rendement scolaire, mais elle est également significative pour des dimensions spécifiques du développement des enfants tels le langage et le développement des compétences sociales » (cités dans Lemelin et Boivin, 2007, p. 7).

L'éducation de la mère est un prédicteur important d'une entrée scolaire réussie et de la réussite éducative ultérieure (Burchinal et *collab.*, 2006).



OUTIL 4 Fiches descriptives des facteurs de protection

FAMILLE

Facteur de protection : ATTITUDES PARENTALES

Définition

Les attitudes peuvent être conçues comme une « disposition ou tendance à réagir positivement ou négativement à l'exposition à une réalité (opinions d'autrui, objets, situations, personnes, contextes environnementaux et sociaux, etc.). En général, les attitudes sont considérées comme des structures intégrant les opinions et les croyances des individus, construites à partir de l'intégration subjective de leurs expériences ou de l'effet de leur conduite » (Larose, Terrisse, Lefebvre, & Grenon, 2000).

Les attitudes et aptitudes parentales considérées ici ont trait au sentiment de compétence (estime de soi/confiance), au capital social, aux aspirations des parents quant à la réussite scolaire de l'enfant et au rapport mère/père à la lecture-écriture.

Sentiment de compétence (estime de soi/confiance)

« Le sentiment de compétence parentale comporte deux dimensions : le sentiment d'efficacité et le sentiment de satisfaction. Le sentiment d'efficacité reflète le degré d'aptitude et d'habileté à résoudre des problèmes liés au rôle parental, alors que le sentiment de satisfaction fait référence à la dimension affective associée au rôle de parent. C'est ainsi qu'il englobe le degré de frustration, d'anxiété et de motivation des parents dans leur rôle d'éducateurs » (Trudelle et Montambault, 1994, p. 50).

Aspirations père/mère pour la scolarité de l'enfant

Ce facteur a trait au projet de scolarité que le parent imagine, rêve pour son enfant.

Rapport mère/père à la lecture-écriture

Ce facteur a trait aux habitudes de lecteur-scripteur des parents, c'est-à-dire à la fréquence des habitudes parentales en matière de lecture-écriture et aux attitudes positives relativement à l'écrit (prendre plaisir à lire et accorder de la valeur à la lecture) (Théorêt et Lesieux, 2006). Les habitudes de lecteur-scripteur des parents ont une influence sur les enfants qui sont portés à imiter leurs parents (Théorêt et Lesieux, 2006). Également, le parent ayant des habitudes de lecteur-scripteur soutenues sera plus porté à s'engager et à engager son enfant dans des activités qui y sont relatives (Bus, 2001 cité dans Théorêt et Lesieux, 2006).

Impacts sur l'entrée scolaire réussie/ réussite éducative ultérieure

Les attitudes des parents sont reconnues comme étant des prédicteurs importants d'une entrée scolaire réussie et de la réussite éducative ultérieure (Burchinal et *collab.*, 2006).

Aspirations père/mère pour la scolarité de l'enfant

Les aspirations des parents pour la scolarité de l'enfant sont un facteur retenu par Théorêt et Lesieux (2006) dans leur recension des facteurs qui favorisent l'entrée dans la lecture-écriture. Les fortes aspirations parentales pour la scolarité prédiraient aussi les performances scolaires des enfants (Tazouti, 2003 cité dans Bergonnier-Dupuy, 2005).

Rapport mère/père à la lecture-écriture

Les habitudes de lecture et d'écriture des parents sont un facteur retenu par Théorêt et Lesieux (2006) dans leur recension des facteurs qui favorisent l'entrée dans la lecture-écriture.



OUTIL 4 Fiches descriptives des facteurs de protection

FAMILLE

Facteur de protection : PRATIQUES PARENTALES

Définition

Les pratiques parentales peuvent être définies comme l'ensemble des savoir-être et des savoir-faire des parents en interaction avec leurs enfants qui prennent la forme de paroles, d'actes, de partages, d'émotions et de plaisirs, en reconnaissance de l'enfant, mais également en autorité, exigence, cohérence et continuité (Thériault et Lavoie, 2004; Roy et Cormier, 2006; cités dans Théorêt et Lesieux, 2006 b). La synthèse des travaux sur ce sujet permet de dégager deux grands pôles de pratiques : 1) les pratiques démocratiques, indulgentes, acceptantes, chaleureuses, élaborées sur le plan de la communication, avec un mode de contrôle personnel ou rationnel et 2) les pratiques autocratiques, sévères, rejetantes, froides, restreintes sur le plan de la communication, avec un mode de contrôle impératif et normatif (Larose, Terrisse, Lefebvre & Grenon, 2000).

Les pratiques parentales considérées ici ont trait à la qualité des interactions « affectives » parent-enfant et à la qualité des interactions « cognitives » parent-enfant, à l'exposition à une variété d'expériences éducatives et aux habitudes de lecture parent-enfant.

Qualité des interactions « affectives » parent-enfant (sensibilité, chaleur, soutien, discipline, règles, etc.)

Les enfants ont besoin de relations affectives chaleureuses et réciproques avec leurs parents; ces relations représentent le fondement d'un développement harmonieux et sain (Magill-Evans & Harrison, 2001; High, 2008). Ils ont aussi besoin de discipline ou d'encadrement. Établir les limites de ce qui est acceptable ou tolérable et de ce qui ne l'est

pas permet à l'enfant de se sentir en sécurité puisqu'il connaît les balises à respecter. Une discipline empreinte de discernement et s'exprimant par une chaleureuse fermeté permet à l'enfant de comprendre graduellement le bien-fondé des limites mises en place par ses parents. L'objectif de la discipline étant d'enseigner à l'enfant à maîtriser ses pulsions et à en arriver à une autodiscipline. En intégrant progressivement les principes qui sous-tendent ces limites, l'enfant devient un être sociable et apprécié des autres. Les enfants ont aussi besoin de constance. Ainsi, les attitudes et les comportements des parents ont avantage à être prévisibles ce qui permet à l'enfant de comprendre plus facilement ce que l'on attend de lui et aussi de prévoir les conséquences associées à ses actes. Bref, les enfants grandissent mieux dans un environnement familial prévisible, où la discipline est claire et repose sur une chaleureuse fermeté (Ferland, 2004).

Qualité des interactions « cognitives » parent-enfant (stimulation)

La qualité des interactions « cognitives » parent-enfant, ou l'implication cognitive parentale, réfère au fait d'exposer son enfant à des activités stimulantes intellectuellement (Terrisse et *collab.*, 2004). Il peut s'agir d'activités d'enseignement plus formel ou direct (par ex. : apprendre à l'enfant à reconnaître des lettres), d'échanges verbaux stimulants (quantité et variété du vocabulaire employé par les parents) ou de toute autre activité ou comportement parental qui permettent de favoriser l'apprentissage chez l'enfant et son développement cognitif et langagier (Martin et *collab.*, 2010; NICHD, 2003; Son & Morrison, 2010). Un milieu de vie stimulant permet à l'enfant

de développer ses sens, d'acquérir des connaissances et des habiletés nouvelles et de comprendre de plus en plus le monde qui l'entoure (MFA, 2007).

Exposition à une variété d'expériences éducatives

Les enfants ont besoin d'être exposés à différentes expériences pour développer leur talent et leurs habiletés (High, 2008), notamment des activités leur permettant de vivre des expériences multiples et diversifiées avec l'écrit telles que des visites en famille à la bibliothèque (Théorêt et Lesieux, 2006).

Habitudes de lecture parent-enfant

L'acte de lire à un enfant, ou la lecture partagée, implique une interaction entre trois éléments : le parent, l'enfant et le support écrit. Les interactions au moment de la lecture partagée prennent la forme de comportements tels que montrer du doigt ou d'interactions verbales telles que poser des questions (ouvertes ou fermées) descriptives, compréhensives ou évaluatives. Les questions posées par les parents portent sur la structure ou le contenu de l'histoire ou sur des éléments de l'écrit comme des lettres ou des phonèmes (références citées dans Théorêt et Lesieux, 2006 b). Au-delà des interactions verbales, la lecture partagée induit un effet de rapprochement entre le parent et l'enfant qui peut être l'occasion d'un échange chaleureux et agréable (Théorêt et Lesieux, 2006). La lecture partagée peut débuter très tôt puisque les enfants sont en mesure d'apprécier la découverte de livres d'images à partir du stade préverbal. Et, à partir de 3 ans, l'enfant est capable de manifester de l'intérêt pour un livre ou une histoire en particulier. Au-delà de la précocité, la fréquence des habitudes de lecture partagée semble aussi importante (Théorêt et Lesieux, 2006).



OUTIL 4 Fiches descriptives des facteurs de protection

FAMILLE

Facteur de protection : PRATIQUES PARENTALES (suite)

Impacts sur l'entrée scolaire réussie/réussite éducative ultérieure

Les pratiques parentales sont reconnues comme étant des prédicteurs importants d'une entrée scolaire réussie et de la réussite éducative ultérieure (Burchinal et *collab.*, 2006).

Qualité des interactions « affectives » parent-enfant (sensibilité, chaleur, soutien, discipline, règles, etc.)

La sensibilité/chaleur des interactions parent-enfant et le style disciplinaire des parents sont associés à la réussite à l'école (Burchinal et *collab.* 2006; Connell & Prinz, 2002; Lunkenheimer et *collab.*, 2008; Martin et *collab.*, 2010; NICHD, 2003; Razza & Brooks-Gunn, 2010).

Qualité des interactions « cognitives » parent-enfant (stimulation)

Les enfants qui évoluent dans des environnements familiaux qui stimulent le développement cognitif réussissent mieux à l'école (McClelland et *collab.*, 2008; Martin et *collab.*, 2010; NICHD, 2003; Razza & Brooks-Gunn, 2010). Par exemple, dans l'étude de Weizman & Snow (2001), l'exposition précoce des enfants à un grand nombre de mots de vocabulaire variés employés par la mère et la fréquence des interactions mère-enfant qui favorisent l'apprentissage sont des prédicteurs de l'acquisition du vocabulaire à la maternelle et en 2^e année du primaire.

Habitudes de lecture parent-enfant (précocité, fréquence)

Les scientifiques s'accordent sur le fait que la lecture partagée représente un facteur prédictif de réussite au moment de l'entrée dans l'enseignement formel (Société canadienne de pédiatrie; Théorêt et Lesieux, 2006). Précisément, les recherches démontrent que les enfants à qui un adulte a commencé à faire la lecture tôt (précocité), c'est-à-dire avant l'âge de 3 ½ ans, ainsi que ceux à qui on a fait la lecture sur une base quotidienne (fréquence) sont avantagés sur le plan de l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle et sur celui de la réussite scolaire ultérieure (Desrosiers et Ducharme, 2006).



OUTIL 4 Fiches descriptives des facteurs de protection

COMMUNAUTÉ

Facteur de protection : ENVIRONNEMENT PHYSIQUE ET SOCIAL DU QUARTIER - VOISINAGE

Définition

À Montréal, l'espérance de vie des résidents du territoire sociosanitaire le plus pauvre est de 10 ans inférieure à celle des résidents du territoire le plus riche (Choinière et *collab.*, 2003; cités dans Centre Léa-Roback, 2007). Cet effet de quartier ou de voisinage n'est pas seulement dû à la concentration de la pauvreté ou de la richesse, mais dépend aussi d'un ensemble de processus par lesquels l'environnement immédiat a une influence sur la santé, la situation économique, le comportement des individus, la violence ou la dépression, le développement individuel et la réussite scolaire. Évidemment, le quartier n'est pas le seul environnement à avoir une influence sur la santé; la famille et l'école, par exemple, ont aussi un poids important. Cependant, pour certains groupes de la population plus vulnérables (personnes âgées, enfants, etc.), le quartier est un espace déterminant (Centre Léa-Roback, 2007).

Cette « famille » de facteurs de protection réfère donc aux attributs physiques et sociaux de l'environnement local. Elle renvoie à la présence d'espaces verts sécuritaires, à la qualité des logements, à la culture et aux valeurs, à la cohésion sociale, au sentiment d'appartenance local et, enfin, au réseau social informel.

Présence d'espaces verts sécuritaires

La présence d'espaces verts est associée à plusieurs effets positifs sur l'environnement. Les arbres réduisent les polluants (poussière, ozone, métaux lourds). Les espaces verts réduisent le bruit, la température locale et l'effet d'îlots de chaleur urbains. Plusieurs études suggèrent aussi que les espaces verts urbains sont significativement associés à des effets positifs

sur la santé physique et mentale de la population : meilleure santé autorapportée et diagnostiquée, plus d'activité physique, moindre taux de mortalité, moins de symptômes psychologiques, moins d'anxiété, de dépression et de stress, et degré de cohérence sociale plus important. De plus, quelques études suggèrent que ces liens sont plus forts parmi les groupes de la population les plus désavantagés sur le plan économique (INSPQ, 2011).

Qualité des logements (salubres et abordables)

L'habitation est centrale à la vie quotidienne. Deux indicateurs sont importants à considérer en ce qui concerne la qualité du logement : les aspects physiques et financiers (Société canadienne d'hypothèques et de logement, 2004). La qualité des logements, sur le plan physique (salubrité), a une influence sur la santé émotionnelle des enfants. Une étude citée par la Société canadienne d'hypothèques et de logement (2003) indique que la détérioration matérielle des logements (en deçà des normes), peut avoir un effet néfaste sur la santé mentale des enfants telle que mesurée par les problèmes de comportement. Sur le plan financier, l'accès à un logement abordable peut avoir une incidence majeure sur le bien-être de la population canadienne puisque l'on sait que le logement représente la dépense la plus importante pour la plupart des ménages canadiens. L'abordabilité du logement fait référence à la part du revenu avant impôt consacrée aux coûts d'habitation. Il est généralement admis qu'un ménage devrait consacrer au logement moins de 30 % de son revenu brut (Société canadienne d'hypothèques et de logement, 2008).

Cohésion sociale

La cohésion sociale réfère à la « qualité des relations sociales et à l'existence d'une confiance, d'obligations réciproques et d'un respect mutuel au sein d'une communauté et dans la société en général » (Villes et villages en santé).

Capital social

Le capital social réfère à « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles liées au réseau durable de relations sociales que l'individu peut mobiliser quand il en a besoin. La famille, les amis et les collègues d'une personne constituent un actif important auquel celle-ci peut faire appel en situation de crise (par exemple, soutien dans une épreuve ou une maladie, aide à la recherche d'emploi), dont elle peut profiter, et auquel elle peut se fier afin d'obtenir un gain » (Centre Léa-Roback, 2007).

Impacts sur l'entrée scolaire réussie/ réussite éducative ultérieure

Jusqu'à maintenant, le travail de recension de la littérature scientifique n'a pas permis de relever d'effets spécifiques de l'environnement physique et social sur l'entrée scolaire réussie ou la réussite éducative ultérieure. Cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y a aucun lien entre l'environnement physique et social et la réussite scolaire. En fait, il peut être difficile sur le plan de la recherche de démontrer un lien direct entre l'environnement et la réussite scolaire, puisque ces deux éléments sont en quelque sorte « éloignés ». Nous savons cependant que l'environnement a une influence sur la santé et le bien-être des populations et qu'à leur tour, le bien-être et la santé influencent le développement de l'enfant et son entrée à l'école.



OUTIL 4 Fiches descriptives des facteurs de protection

COMMUNAUTÉ

Facteur de protection : ACCESSIBILITÉ ET QUALITÉ DES SERVICES

Définition

« L'accessibilité aux ressources du domaine institutionnel, comme les services des organismes du secteur public ou parapublic incluant les services des établissements de santé, le transport public, les écoles publiques, les centres de la petite enfance, et, dans une certaine mesure, leur proximité, est formellement déterminante. Bien que plusieurs de ces ressources soient en principe d'accès universel, on observe une variation locale dans l'offre et la qualité de ces services publics. Cette variabilité d'accès à certains services essentiels de qualité peut avoir un effet sur la santé » (Centre Léa-Roback, 2007, p. 5). Les ressources de la communauté ont un effet sur les trajectoires de vie des résidents, particulièrement ceux dont les déplacements sont plus limités (enfants, personnes âgées, personnes handicapées, personnes à faible revenu, etc.). L'accessibilité et la qualité des ressources ne sont toutefois pas une condition suffisante de fréquentation; c'est aussi en fonction de leur bagage personnel que les individus et les familles se prévalent ou non des ressources et que celles-ci contribuent ainsi à leur santé (Centre Léa-Roback, 2007).

L'accessibilité et la qualité des services dont il est ici question fait référence aux services de garde, aux services de santé, aux services sociaux, aux services communautaires et au transport collectif. Par exemple, les « services de garde, qui proposent toutes sortes de stimulations aux enfants, favorisent l'actualisation de leur potentiel et leur offrent la possibilité d'acquérir plusieurs attitudes ou habiletés

qui leur seront utiles au moment de leur entrée à l'école » (énoncé du programme éducatif des services de garde au Québec, cité dans Bouchard, 2009, p. 411).

Impacts sur l'entrée scolaire réussie/ réussite éducative ultérieure

Services de garde

Des études récentes montrent que les enfants, particulièrement ceux qui viennent de milieux défavorisés, profitent avantageusement de la fréquentation assidue d'un milieu de garde de qualité, à tout le moins sur le plan cognitif et langagier (NICHD, 2002) et cette fréquentation exerce un effet protecteur à l'égard de la maturité scolaire (Geoffroy et *collab.* 2007; Vandell, 2004) et de la réussite éducative ultérieure (Hamre et Pianta, 2000; Pianta et *collab.*, 1995; cités dans Burchinal et *collab.*, 2006).

Services de santé, services sociaux, services communautaires, transport collectif : jusqu'à maintenant, le travail de recension de la littérature scientifique n'a pas permis de relever d'effets spécifiques de ces différents services sur l'entrée scolaire ou la réussite éducative ultérieure. Cela ne signifie pas qu'il n'existe aucun lien entre les différents services offerts dans la communauté et l'entrée scolaire réussie, mais bien que la recherche n'a pas permis d'établir, pour le moment, un lien

direct entre les deux. Nous savons par contre que certaines dimensions de l'accessibilité et de la qualité des services sont des conditions gagnantes qui favorisent le développement de l'enfant. À titre d'exemple, agir sur les différentes barrières d'accès (horaire, coût, distance, connaissance de la ressource, réponse adaptée à un besoin, adaptation en fonction de la culture, etc.) augmente l'accessibilité aux différents services et permet d'augmenter le degré d'exposition des enfants à diverses sources de stimulation et d'apprentissage. Aussi, la cohérence entre les différents services, qui permet d'augmenter la complémentarité entre l'ensemble de ce qui est offert dans la communauté, est une condition de qualité qui a elle aussi un impact important sur le développement de l'enfant.



OUTIL 4 Fiches descriptives des facteurs de protection

COMMUNAUTÉ

Facteur de protection : MOBILISATION À L'ÉGARD DE LA PETITE ENFANCE

Définition

Le facteur mobilisation à l'égard de la petite enfance fait référence à la collaboration enfant-famille-intervenants, aux croyances des intervenants, à l'engagement de la communauté (alliances/partenariats) et à la continuité/cohérence des services famille-enfance.

Collaboration enfant-famille-intervenants

Selon la perspective écologique, le développement humain est augmenté par « le degré avec lequel les environnements sont bien coordonnés en matière de pratiques, d'activités et de systèmes dans l'apprentissage et le développement de l'enfant » (Théorêt et Lesieux, 2006a, p. 12). La collaboration enfant-famille-intervenants suppose le passage d'une logique de tutelle à une logique de partenariat où le milieu scolaire ou préscolaire et la famille partagent le même projet pour l'enfant (Vial et Prêteur 1997; cités dans Théorêt et Lesieux, 2006 b). Par exemple, les activités d'éveil à la lecture-écriture offertes à la garderie ou à la bibliothèque ont intérêt à s'articuler avec le cadre familial, c'est-à-dire que les intervenants ont avantage à tenir compte de l'hétérogénéité socioéconomique et culturelle des familles et à faire participer les parents afin que chacun ait un rôle actif à jouer dans le processus d'éveil à la lecture-écriture (Dionne, Saint-Laurent et Giasson, 2004; cités dans Théorêt et Lesieux, 2006 b).

Croyances des intervenants

Ce facteur de protection s'inspire des travaux de Terrisse et *collab.* (2004) et de Théorêt et Lesieux (2006) qui réfèrent respectivement aux perceptions

et attitudes des enseignants et aux croyances des parents au sujet de l'écrit. Pour Terrisse et *collab.* (2004), cela réfère à « l'ensemble des manières dont les enseignants voient, sentent et comprennent leurs élèves, eux-mêmes et leurs enseignements. Cette vision de l'enseignant est composée de connaissances, d'expériences et de croyances, de points de vue et d'opinions ». Les croyances des intervenants vont se refléter dans leurs objectifs et procédures de travail, dans les interactions, tout comme au plan de l'organisation de leur local et du matériel utilisé (Nolen, 2001; McMahon et *collab.*, 1998; cités dans Théorêt et Lesieux, 2006). Ici, les « intervenants » considérés concernent les professionnels en contact avec les enfants 0-5 ans tels que les éducatrices, les médecins, les travailleurs sociaux, etc.

Engagement de la communauté (alliances/partenariats)

L'engagement de la communauté réfère au « processus consistant à travailler en collaboration avec et auprès des groupes de personnes affiliées par une proximité géographique, un intérêt particulier, ou des situations similaires pour aborder les problèmes qui affectent le bien-être de ces personnes » (Centres for Disease Control and Prevention, 1997 cité dans INSPQ, 2002, p. 26). L'engagement communautaire est un puissant véhicule pour favoriser les changements systémiques et individuels qui amélioreront la santé de la communauté et de ses membres. L'engagement de la communauté se traduit souvent par l'entremise de partenariats et de coalitions qui contribuent à mobiliser les ressources et à influencer les systèmes, et qui servent de catalyseur pour le changement de politiques, programmes et pratiques (INSPQ, 2002).

Impacts sur l'entrée scolaire réussie/ réussite éducative ultérieure

Collaboration enfant-famille-intervenants

Les relations enfant-famille-intervenants représentent un facteur favorisant l'entrée dans la lecture-écriture selon les travaux de recension de Théorêt et Lesieux (2006a). Pour leur part, Terrisse et *collab.* (2004) ont qualifié la participation des parents dans l'école comme un facteur prédicteur de la réussite éducative ultérieure, et mentionnent qu'une « bonne collaboration parents-professeurs fait en sorte que les messages entre l'école et la maison à propos de l'importance de l'instruction sont cohérents, ce qui influence positivement les apprentissages des enfants et leur développement social » (p. 48).

Croyances des intervenants

Les travaux de recension de Théorêt et Lesieux (2006a) ont qualifié les croyances parentales au sujet de l'écrit comme un facteur qui favorise l'entrée dans la lecture-écriture. Au plan de la réussite éducative ultérieure, il semble que les croyances des enseignants sur la capacité des élèves d'apprendre influencent la réussite de ces derniers (Lee et Loeb, 2000; cités dans Terrisse et *collab.*, 2004).

Engagement de la communauté (alliances/partenariats)

Dans leurs travaux de recension, Terrisse et *collab.* (2004) classent la mobilisation pour la scolarisation, qui implique la formation de coalitions et l'établissement de partenariats, comme un facteur de protection de la réussite éducative ultérieure.



OUTIL 5 Nos observations, nos constats

Ce gabarit permet d'établir une compréhension commune de la situation actuelle. Il est utilisé pour consigner les constats issus des données qualitatives et quantitatives, les constats relatifs à l'offre de services des partenaires et ceux qui portent sur les facteurs de protection.

	CONSTATS		
SYSTÈMES	Constats issus de l'analyse des données disponibles au sein des organismes du regroupement Données quantitatives ou qualitatives que les organismes partenaires possèdent. Les connaissances acquises sur le terrain font partie de ces données.	Constats issus de l'analyse de l'offre de services des organismes de la communauté	Constats issus de l'analyse des facteurs de protection et du positionnement des organismes de la communauté en fonction de ces facteurs
ENFANTS			
FAMILLE			
COMMUNAUTÉ			



OUTIL 5 Exemple de l'utilisation de l'OUTIL 5 - Nos observations, nos constats

Nous vous présentons ici seulement quelques exemples de constats possibles pour chacun des trois types. L'exercice à réaliser par les partenaires peut mener à la formulation de quelques dizaines de constats au total.

	CONSTATS		
SYSTÈMES	<p>Constats issus de l'analyse des données disponibles au sein des organismes du regroupement</p> <p>Données quantitatives ou qualitatives que les organismes partenaires possèdent. Les connaissances acquises sur le terrain font partie de ces données.</p>	<p>Constats issus de l'analyse de l'offre de services des organismes de la communauté</p>	<p>Constats issus de l'analyse des facteurs de protection et du positionnement des organismes de la communauté en fonction de ces facteurs</p>
ENFANTS	<ul style="list-style-type: none">▶ Plusieurs enfants démontrent peu d'intérêt pour les livres.▶ Beaucoup d'enfants participant à des activités proposées par les organismes ont de la difficulté à maintenir une attention soutenue.▶ On observe que de nombreux enfants ont peu de vocabulaire.▶ Beaucoup d'enfants démontrent des signes d'agitation et des difficultés de concentration.▶ Plusieurs enfants de 5 ans ont de la difficulté à manipuler adéquatement des ciseaux et d'autres petits objets.▶ Plusieurs enfants présentent un surplus de poids.▶ Les intervenants remarquent que plusieurs jeunes enfants ont de la difficulté à s'éloigner de la personne familière pour jouer et explorer.▶ Plusieurs enfants ont de la difficulté à résoudre des conflits avec leurs pairs.▶ Les enfants ont fréquemment des comportements agressifs envers leurs pairs.▶ Bon nombre d'enfants manquent d'énergie pour poursuivre leurs activités quotidiennes.	<ul style="list-style-type: none">▶ Il y a peu d'activités d'animation pour les enfants de 2-3 ans.▶ Il y a une concentration d'activités destinées aux enfants de 0 à 2 ans.	<ul style="list-style-type: none">▶ Peu d'organismes interviennent sur les compétences cognitives.▶ La plupart des organisations interviennent sur les habiletés de communication orale et écrite et sur la santé physique et les saines habitudes de vie, mais pourraient intensifier leurs interventions.



OUTIL 5 Exemple de l'utilisation de l'OUTIL 5 - Nos observations, nos constats (suite)

	CONSTATS		
FAMILLE	<ul style="list-style-type: none">▶ Certains parents ont des comportements verbaux violents envers leurs enfants, d'autres enfants et les adultes.▶ Les parents se sentent peu outillés pour favoriser le développement langagier de leurs enfants.▶ Les parents ont peu de connaissances et se sentent peu outillés pour favoriser le développement global de leurs enfants.▶ Plusieurs parents ont déjà subi de nombreux échecs à l'école.▶ Plusieurs parents démontrent peu d'intérêt dans l'éducation de leurs enfants.▶ Les familles sont méfiantes par rapport aux intervenants sociaux.▶ Plusieurs parents se sentent jugés par les intervenants.	<ul style="list-style-type: none">▶ On trouve peu d'espaces d'échanges pour les familles.▶ Il y a beaucoup d'activités d'information destinées aux parents d'enfants âgés de 0 à 3 ans.▶ Il y a peu d'activités d'animation en dyade parent-enfant.▶ Il y a peu de services d'accompagnement pour les nouvelles familles.	<ul style="list-style-type: none">▶ La grande majorité des organismes interviennent sur les trois facteurs.▶ Certains d'entre eux pensent qu'ils pourraient accroître leurs interventions concernant les attitudes parentales.
COMMUNAUTÉ	<ul style="list-style-type: none">▶ Les comportements violents verbalement et physiquement sont chose courante dans le quartier.▶ On observe du vandalisme à plusieurs endroits.▶ Plusieurs intervenants se reconnaissent plus d'aisance dans des interventions auprès des enfants qu'auprès des parents.▶ Plusieurs familles vivant en milieu rural ont de la difficulté à tisser des liens avec d'autres familles.▶ Le nombre d'intervenants sociaux ne permet pas de soutenir adéquatement les familles défavorisées.▶ Nos stratégies d'intervention ne tiennent pas suffisamment compte des besoins des parents.▶ Les partenaires nomment des difficultés à intervenir auprès de la clientèle immigrante.▶ Les horaires des services proposés par les organismes du milieu sont peu adaptés à la réalité des familles.▶ Le système de transport en commun est peu accessible.	<ul style="list-style-type: none">▶ Il y a beaucoup d'échange d'information et beaucoup de formation en concertation entre les partenaires.▶ Peu d'activités de communication et de promotion sont destinées à la famille.▶ La répartition des services et des organismes en petite enfance est inégale sur le territoire.▶ Peu de services spécialisés publics sont disponibles pour les familles.	<ul style="list-style-type: none">▶ Très peu d'organismes interviennent sur l'environnement physique et social du quartier voisinage.▶ Les organismes reconnaissent qu'ils pourraient faire plus en matière de mobilisation à l'égard de la petite enfance.



OUTIL 6 Analyse de l'offre de services des organismes de la communauté

Cet outil donne aux partenaires l'occasion de mettre en évidence les catégories de services qui sont offerts au sein de leur organisme, les clientèles visées par celles-ci, pour chacun des systèmes. Outil adaptable selon les besoins.

Nom de l'organisme : _____ Responsable : _____

SERVICES / ACTIVITÉS / PROJETS	TYPE D'INTERVENTION	POPULATION DES DIFFÉRENTS SYSTÈMES							
		SYSTÈME ENFANTS					SYSTÈME FAMILLE		SYSTÈME COMMUNAUTÉ
		0-12 mois	13-24 mois	25-36 mois	37-48 mois	49-60 mois	Grossesse	Parents	



OUTIL 6 Analyse de l'offre de services des organismes de la communauté (suite)

CONSIGNES

1. Chaque organisme partenaire est invité à remplir cet outil dans sa forme électronique.
2. Indiquer le titre de chaque service, activité ou projet qui sont actuellement offerts par votre organisation.
3. À l'aide du menu déroulant (version électronique), indiquer le type d'intervention pour chacune des activités :
 - ▶ **Intervention individuelle** : activité qui vise spécifiquement un individu ou une famille;
 - ▶ **Activité de groupe** : activité offerte à un groupe d'enfants ou à un groupe de parents;
 - ▶ **Activité de groupe parents-enfants** : activité offerte à des groupes parents-enfants;
 - ▶ **Événement ponctuel** : activité qui se produit une ou quelques fois par année ou qui n'est pas proposée sur une base régulière;
 - ▶ **Accompagnement et référence** : action qui vise à accompagner un individu vers les ressources adéquates, à référer ou à recruter des personnes;
 - ▶ **Formation et conférence** : formations et conférences offertes aux parents et/ou aux intervenants issus des organismes partenaires;
 - ▶ **Information, sensibilisation et promotion** : action qui vise à rassembler, à organiser et à donner un sens à l'information à transmettre pour que les messages diffusés soient intégrés par les personnes concernées;
 - ▶ **Autre** : préciser de quel genre d'activité il s'agit;
4. Indiquer quelles populations sont ciblées. Une activité peut viser plusieurs groupes d'âge et plusieurs systèmes. Il est donc possible de cocher plus d'une case pour une même activité.
5. Après que l'outil ait été rempli par chaque organisation, compiler les informations fournies afin d'élaborer un portrait d'ensemble pour le RLP.
6. À la suite de l'analyse de l'ensemble des activités offertes, relever les forces et les limites de l'offre de services actuelle.

PISTES DE RÉFLEXION FAVORISANT L'ANALYSE DE L'OFFRE DE SERVICE

- ▶ Est-ce que le cumul des actions permet de joindre les enfants de toutes les tranches d'âge?
- ▶ Quelle est la proportion des services/activités pour les enfants seulement?
Pour les enfants accompagnés de leurs parents?
- ▶ Pour chaque tranche d'âge, quelle est la fréquence des activités?
Est-elle assez élevée pour avoir un effet sur le développement des enfants?
- ▶ Qui sont les principaux responsables de ces activités?
- ▶ Dans quels secteurs y a-t-il le plus d'enfants 0-5 ans?
- ▶ Quelles sont les activités qui se situent dans les secteurs les plus défavorisés?
- ▶ L'offre de services, dans ces secteurs, est-elle suffisante?
- ▶ Quelles sont les activités qui permettent de joindre les familles défavorisées?
- ▶ Quelles sont les activités les plus fréquentées? Les moins fréquentées?



OUTIL 7 Analyse de l'intervention des organismes de la communauté sur les facteurs de protection

Cet outil sert à qualifier l'intensité avec laquelle les partenaires interviennent déjà sur chacun des facteurs de protection ainsi que leur potentiel d'intervention sur ceux-ci. Outil adaptable selon les besoins.

Nom de l'organisme : _____ Responsable : _____

	INTERVENTION ACTUELLE DE L'ORGANISME SUR CE FACTEUR			POSSIBILITÉ DE L'ORGANISME D'AGIR SUR CE FACTEUR		
	Grande	Moyenne	Faible	Grande	Moyenne	Faible
1. Enfant						
Habilités de communication orale et écrite						
Compétences cognitives						
Compétences sociales et affectives						
Compétences physiques et saines habitudes de vie						
2. Famille						
Niveau socioéconomique						
Attitudes parentales						
Pratiques parentales						
3. Communauté						
Environnement physique et social du quartier						
Accessibilité et qualité des services						
Mobilisation à l'égard de la petite enfance						



OUTIL 7 Analyse de l'intervention des organismes de la communauté sur les facteurs de protection (suite)

CONSIGNES

1. Chaque organisme partenaire est invité à remplir cet outil dans sa forme électronique.
2. Après avoir pris connaissance des facteurs de protection en compagnie des collègues de travail de votre organisation, évaluer si celle-ci intervient sur les facteurs de protection ci-dessus et, si oui, avec quelle intensité.
3. Reprendre le même exercice quant aux possibilités de votre organisation d'intervenir sur ces facteurs; cette possibilité peut viser un facteur déjà touché, augmentant ainsi l'intensité que vous pourriez déployer.
4. Après que l'outil ait été rempli par chaque organisation, compiler les informations fournies afin d'élaborer un portrait d'ensemble pour le RLP.
5. À la suite de l'analyse réalisée, mesurer la capacité actuelle d'intervention du RLP sur chacun des facteurs de protection et votre potentiel d'intervention sur chacun d'eux.



OUTIL 8 Nos priorités

Ce gabarit sert à consigner les priorités sélectionnées au moment de l'exercice de détermination des constats prioritaires, des facteurs de protection et des objectifs.

NOS PRIORITÉS			
SYSTÈME	CONSTATS PRIORITAIRES	FACTEURS DE PROTECTION CHOISIS	OBJECTIFS
ENFANT			
FAMILLE			
COMMUNAUTÉ			



OUTIL 8 Exemple de l'utilisation de l'OUTIL 8 - Nos priorités

NOS PRIORITÉS			
SYSTÈME	CONSTATS PRIORITAIRES	FACTEURS DE PROTECTION CHOISIS	OBJECTIFS
ENFANT	<ul style="list-style-type: none">▶ Plusieurs enfants ont de la difficulté à résoudre des conflits avec leurs pairs.▶ Les enfants ont fréquemment des comportements agressifs envers leurs pairs.	Compétences sociales et affectives	Améliorer la capacité de l'enfant à entrer en relation avec ses pairs.
FAMILLE	<ul style="list-style-type: none">▶ Certains parents manifestent des comportements verbaux violents envers leurs enfants, d'autres enfants et les adultes.▶ Les parents se sentent peu outillés pour favoriser le développement de leurs enfants.	Pratiques parentales	Augmenter la qualité des interactions des parents avec leurs enfants.
COMMUNAUTÉ	<ul style="list-style-type: none">▶ Plusieurs intervenants se reconnaissent plus d'aisance dans des interventions auprès des enfants qu'auprès des parents.▶ Nos stratégies d'intervention ne tiennent pas suffisamment compte des besoins des parents.▶ Les organismes reconnaissent qu'ils pourraient faire plus en matière de mobilisation à l'égard de la petite enfance.	Mobilisation à l'égard de la petite enfance	Renforcer la collaboration enfant-famille-communauté.



OUTIL 9 Plan d'action concerté

Ce gabarit sert à consigner, pour chacun des systèmes, l'ensemble des éléments qui constituent la stratégie d'actions du regroupement dans le système enfant. Il peut être bonifié en fonction des besoins du regroupement.

SYSTÈME ENFANT							
Constat prioritaire :							
Facteur de protection :				Objectif :			
Systèmes visés	Transformations souhaitées	Indicateurs et cibles	Actions	Responsable et partenaires	Ressources	Échéancier/dates de suivi	Outils de suivi/d'évaluation
ENFANT							
FAMILLE							
COMMUNAUTÉ							



OUTIL 9 Plan d'action concerté

Ce gabarit sert à consigner, pour chacun des systèmes, l'ensemble des éléments qui constituent la stratégie d'actions du regroupement dans le système famille. Il peut être bonifié en fonction des besoins du regroupement.

SYSTÈME ENFANT							
Constats prioritaires :							
Facteur de protection :				Objectif :			
Systèmes visés	Transformations souhaitées	Indicateurs et cibles	Actions	Responsable et partenaires	Ressources	Échéancier/dates de suivi	Outils de suivi/d'évaluation
ENFANT							
FAMILLE							
COMMUNAUTÉ							



OUTIL 9 Plan d'action concerté

Ce gabarit sert à consigner, pour chacun des systèmes, l'ensemble des éléments qui constituent la stratégie d'actions du regroupement dans le système communauté. Il peut être bonifié en fonction des besoins du regroupement.

SYSTÈME ENFANT							
Constats prioritaires :							
Facteur de protection :				Objectif :			
Systèmes visés	Transformations souhaitées	Indicateurs et cibles	Actions	Responsable et partenaires	Ressources	Échéancier/dates de suivi	Outils de suivi/d'évaluation
ENFANT							
FAMILLE							
COMMUNAUTÉ							



OUTIL 9 Exemple de l'utilisation de l'OUTIL 9 - Plan d'action concerté

SYSTÈME ENFANT

Constats prioritaires :

- ▶ Plusieurs enfants ont de la difficulté à résoudre des conflits avec leurs pairs.
- ▶ Les enfants ont fréquemment des comportements agressifs envers leurs pairs.

Facteur de protection : Compétences sociales et affectives

Objectif : Améliorer la capacité de l'enfant à entrer en relation avec ses pairs.

Systèmes visés	Transformations souhaitées	Indicateurs et cibles	Actions	Responsable et partenaires	Ressources	Échéancier/dates de suivi	Outils de suivi/d'évaluation
ENFANT	L'enfant applique des stratégies de résolution de conflits.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 55 % des enfants actuellement joints par les partenaires appliquent des stratégies de résolution de conflits. ▶ Nombre de situations de conflit/ mois (cible à déterminer lorsque nous aurons une meilleure connaissance de l'état actuel de la situation). ▶ Au moins 5 types de stratégies observées chez les enfants. 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Intégration d'éléments de résolution de conflits dans les ateliers psychomoteurs dans les services de garde. ▶ Formation aux intervenants sur la gestion des conflits. ▶ Bonification des ateliers parents : ajout d'éléments sur les habiletés sociales. ▶ Mise en valeur des livres sur les émotions et la résolution de conflits à la bibliothèque. 	<p>Responsable de la transformation souhaitée : organisme communautaire A</p> <p>Partenaires responsables des actions : CPE X, CPE Y, CPE Z, organismes communautaires B, maison de la famille, Programme Passe-partout, CSSS, CS-classes de maternelle, Municipalité-bibliothèque</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Contribution financière de bailleurs de fonds ▶ Contribution des partenaires ▶ Commanditaires ▶ Autres ressources du milieu 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Démarrage : septembre ▶ Suivi 1 : janvier ▶ Suivi 2 : mars ▶ Suivi 3 : juin 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fiche d'observation des enfants ▶ Journal de bord



OUTIL 9 Exemple de l'utilisation de l'OUTIL 9 - Plan d'action concerté (suite)

SYSTÈME ENFANT

Constats prioritaires :

- ▶ Plusieurs enfants ont de la difficulté à résoudre des conflits avec leurs pairs.
- ▶ Les enfants ont fréquemment des comportements agressifs envers leurs pairs.

Facteur de protection : Compétences sociales et affectives

Objectif : Améliorer la capacité de l'enfant à entrer en relation avec ses pairs.

Systèmes visés	Transformations souhaitées	Indicateurs et cibles	Actions	Responsable et partenaires	Ressources	Échéancier/dates de suivi	Outils de suivi/d'évaluation
FAMILLE	Le parent encourage l'expression des émotions chez son enfant.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 25 % des parents encouragent l'expression des émotions chez leur enfant. ▶ Fréquence des moments où le parent encourage l'expression des émotions chez son enfant (3 fois par semaine). 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Bonification des ateliers parents-enfants en y intégrant les éléments sur la gestion des émotions. ▶ Diffusion d'outils sur les compétences sociales et affectives auprès des parents. ▶ Modélisation par les intervenants. 	<p>Responsable de la transformation souhaitée : maison de la famille</p> <p>Partenaires responsables des actions : organismes communautaires A et B, Programme Passe-partout, CSSS, CJ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Contribution financière de bailleurs de fonds ▶ Contribution des partenaires ▶ Commanditaires ▶ Autres ressources du milieu 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Démarrage : octobre ▶ Suivi trimestriel 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Feuille de suivi du parent (informations rapportées par les parents) ▶ Sondage sur le degré de satisfaction des parents



OUTIL 9 Exemple de l'utilisation de l'OUTIL 9 - Plan d'action concerté (suite)

SYSTÈME ENFANT

Constats prioritaires :

- ▶ Plusieurs enfants ont de la difficulté à résoudre des conflits avec leurs pairs.
- ▶ Les enfants ont fréquemment des comportements agressifs envers leurs pairs.

Facteur de protection : Compétences sociales et affectives

Objectif : Améliorer la capacité de l'enfant à entrer en relation avec ses pairs.

Systemes visés	Transformations souhaitées	Indicateurs et cibles	Actions	Responsable et partenaires	Ressources	Échéancier/dates de suivi	Outils de suivi/ d'évaluation
COMMUNAUTÉ	Les intervenants intègrent des stratégies de coopération dans leur pratique de gestion de groupe.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nombre de stratégies de coopération différentes utilisées ▶ 70 % des intervenants utilisent quotidiennement des stratégies de coopération dans leur pratique de gestion de groupe 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Formation d'agents multiplicateurs sur les stratégies utiles à la gestion de groupe ▶ Formation aux intervenants (par les AM) sur les stratégies utiles à la gestion de groupe ▶ Soutien à l'intégration des stratégies par les gestionnaires auprès des intervenants ▶ Communauté de pratique 	<p>Responsable de la transformation souhaitée : CPE X</p> <p>Partenaires responsables des actions : CPE X, CPE Y, CPE Z, organismes communautaires A et B, maison de la famille, Programme Passe-partout, CS-classes de maternelle</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Contribution financière de bailleurs de fonds ▶ Contribution des partenaires ▶ Commanditaires ▶ Autres ressources du milieu 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Démarrage : octobre ▶ Suivi trimestriel 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Fiche d'observation (informations rapportées par les intervenants)



OUTIL 9 Exemple de l'utilisation de l'OUTIL 9 - Plan d'action concerté

SYSTÈME FAMILLE

Constats prioritaires :

- ▶ Certains parents manifestent des comportements verbaux violents envers leurs enfants, d'autres enfants et les adultes.
- ▶ Les parents se sentent peu outillés pour favoriser le développement de leurs enfants.

Facteur de protection : Pratiques parentales

Objectif : Augmenter la qualité des interactions des parents avec leurs enfants.

Systèmes visés	Transformations souhaitées	Indicateurs et cibles	Actions	Responsable et partenaires	Ressources	Échéancier/dates de suivi	Outils de suivi/ d'évaluation
ENFANT	L'enfant raconte un moment de sa journée à ses parents.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 60 % des enfants de 3 à 5 ans actuellement joints par les partenaires ▶ 3 fois par semaine 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Développement de l'outil : Mon histoire une fois par jour (napperon ou autre stratégie) ▶ Diffusion de l'outil auprès des parents ▶ Intégration de moments d'échange parents-enfants dans les activités en dyade déjà en cours 	<p>Responsable de la transformation souhaitée : bureau coordonnateur</p> <p>Partenaires responsables des actions : bureau coordonnateur, CPE X, CPE Z, organismes communautaires A et B, maison de la famille, Programme Passe-partout, CSSS, CS-classes de maternelle, CJ</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Contribution financière de bailleurs de fonds ▶ Contribution des partenaires ▶ Commanditaires ▶ Autres ressources du milieu 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Démarrage : août ▶ Suivi : trimestriel 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Feuille de consignation pour les parents ▶ Sondage de satisfaction effectué auprès des parents



OUTIL 9 Exemple de l'utilisation de l'OUTIL 9 - Plan d'action concerté (suite)

SYSTÈME FAMILLE

Constats prioritaires :

- ▶ Certains parents manifestent des comportements verbaux violents envers leurs enfants, d'autres enfants et les adultes.
- ▶ Les parents se sentent peu outillés pour favoriser le développement de leurs enfants.

Facteur de protection : Pratiques parentales

Objectif : Augmenter la qualité des interactions des parents avec leurs enfants.

Systèmes visés	Transformations souhaitées	Indicateurs et cibles	Actions	Responsable et partenaires	Ressources	Échéancier/dates de suivi	Outils de suivi/d'évaluation
FAMILLE	Les parents intègrent des pratiques démocratiques auprès de leurs enfants.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 45 % des parents appliquent des pratiques démocratiques à différents moments de la journée 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Formation des intervenants sur l'intervention démocratique ▶ Formation des parents sur l'intervention démocratique ▶ Conception d'un répertoire de stratégies d'intervention démocratique adaptées aux parents ▶ « Modeling » des intervenants dans les interventions auprès des enfants et des parents 	<p>Responsable de la transformation souhaitée : CPE Z</p> <p>Partenaires responsables des actions : CSSS, CJ, CPE X, CPE Y, CPE Z, maison de la famille, organismes communautaires A et B, écoles M, N, O</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Contribution financière de bailleurs de fonds ▶ Contribution des partenaires ▶ Commanditaires ▶ Autres ressources du milieu 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Répertoire des stratégies : automne ▶ Formations : hiver 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Feuille de suivi par famille ▶ Outil de consignation des pratiques



OUTIL 9 Exemple de l'utilisation de l'OUTIL 9 - Plan d'action concerté (suite)

SYSTÈME FAMILLE

Constats prioritaires :

- ▶ Certains parents manifestent des comportements verbaux violents envers leurs enfants, d'autres enfants et les adultes.
- ▶ Les parents se sentent peu outillés pour favoriser le développement de leurs enfants.

Facteur de protection : Pratiques parentales

Objectif : Augmenter la qualité des interactions des parents avec leurs enfants.

Systèmes visés	Transformations souhaitées	Indicateurs et cibles	Actions	Responsable et partenaires	Ressources	Échéancier/dates de suivi	Outils de suivi/d'évaluation
COMMUNAUTÉ	Les organismes intègrent des activités régulières en dyade.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 40 % des partenaires offrent une activité en dyade une fois par semaine durant un minimum de 8 semaines 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Formation Jeux d'enfants ▶ Ateliers de stimulation - dyade parents-enfants ▶ Bonification des activités déjà au programme en ajoutant la dimension « dyade » ▶ Diffusion du « jeu de la semaine » auprès des familles et des organismes 	<p>Responsable de la transformation souhaitée : maison de la famille</p> <p>Partenaires responsables des actions : maison de la famille, CSSS, CJ, CPE X, CPE Z, organisme communautaire A, écoles M, N, O</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Contribution financière de bailleurs de fonds ▶ Contribution des partenaires ▶ Commanditaires ▶ Autres ressources du milieu 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Septembre ▶ Janvier ▶ Avril 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rapport d'activités par organisme



OUTIL 9 Exemple de l'utilisation de l'OUTIL 9 - Plan d'action concerté (suite)

SYSTÈME COMMUNAUTÉ

Constats prioritaires :

- ▶ Plusieurs intervenants se reconnaissent plus d'aisance dans des interventions auprès des enfants qu'auprès des parents.
- ▶ Nos stratégies d'intervention ne tiennent pas suffisamment compte des besoins des parents.
- ▶ Les organismes reconnaissent qu'ils pourraient faire plus en matière de mobilisation à l'égard de la petite enfance.

Facteur de protection : Mobilisation à l'égard de la petite enfance

Objectif : Renforcer la collaboration enfant-famille-communauté.

Systemes visés	Transformations souhaitées	Indicateurs et cibles	Actions	Responsable et partenaires	Ressources	Échéancier/dates de suivi	Outils de suivi/ d'évaluation
ENFANT	L'enfant participe à une diversité d'activités citoyennes dans sa communauté.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 40 % des enfants actuellement joints par les partenaires participent à 5 activités différentes par année ▶ Nature (diversité) des activités 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Adaptation des actions citoyennes actuelles ▶ Organisation d'une corvée de nettoyage printanière 	<p>Responsable de la transformation souhaitée : municipalité</p> <p>Partenaires responsables des actions : les partenaires du RLP</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Contribution financière de bailleurs de fonds ▶ Contribution des partenaires ▶ Commanditaires ▶ Autres ressources du milieu 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Début : septembre ▶ Rencontres de suivi : trimestrielles 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rapport d'événement ▶ Passeport enfant



OUTIL 9 Exemple de l'utilisation de l'OUTIL 9 - Plan d'action concerté (suite)

SYSTÈME COMMUNAUTÉ

Constats prioritaires :

- ▶ Certains parents manifestent des comportements verbaux violents envers leurs enfants, d'autres enfants et les adultes.
- ▶ Les parents se sentent peu outillés pour favoriser le développement de leurs enfants.

Facteur de protection : Pratiques parentales

Objectif : Augmenter la qualité des interactions des parents avec leurs enfants.

Systèmes visés	Transformations souhaitées	Indicateurs et cibles	Actions	Responsable et partenaires	Ressources	Échéancier/dates de suivi	Outils de suivi/d'évaluation
FAMILLE	Les parents s'engagent dans la réalisation de projets dédiés à la communauté.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Nombre de parents concernés dans l'organisation de projets communautaires (cible à déterminer lorsque nous aurons une meilleure connaissance de l'état actuel de la situation) ▶ Types d'engagement des parents ▶ Types de projets dans lesquels les parents s'engagent ▶ 80 % des parents vont jusqu'au bout de la réalisation du projet 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Projet de recherche-action la Voix des parents ▶ Projets d'engagement communautaires ▶ Installation d'un processus de consultation des parents sur les projets existants ▶ Valoriser et promouvoir l'engagement des parents 	<p>Responsable de la transformation souhaitée : centre d'action bénévole</p> <p>Partenaires responsables des actions : centre d'action bénévole, municipalité, organismes communautaires A et B, maison de la famille</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Contribution financière de bailleurs de fonds ▶ Contribution des partenaires ▶ Commanditaires ▶ Autres ressources du milieu 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Début : septembre ▶ Suivis : tous les mois pour l'an 1 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Rapport par projet ▶ Feuillet d'appréciation des parents



OUTIL 9 Exemple de l'utilisation de l'OUTIL 9 - Plan d'action concerté (suite)

SYSTÈME COMMUNAUTÉ

Constats prioritaires :

- ▶ Plusieurs intervenants se reconnaissent plus d'aisance dans des interventions auprès des enfants qu'auprès des parents.
- ▶ Nos stratégies d'intervention ne tiennent pas suffisamment compte des besoins des parents.
- ▶ Les organismes reconnaissent qu'ils pourraient faire plus en matière de mobilisation à l'égard de la petite enfance.

Facteur de protection : Mobilisation à l'égard de la petite enfance

Objectif : Renforcer la collaboration enfant-famille-communauté.

Systemes visés	Transformations souhaitées	Indicateurs et cibles	Actions	Responsable et partenaires	Ressources	Échéancier/dates de suivi	Outils de suivi/d'évaluation
COMMUNAUTÉ	Les intervenants intègrent des stratégies d' <i>empowerment</i> dans leurs interventions auprès des parents.	<ul style="list-style-type: none"> ▶ 80 % des intervenants ▶ Nombre de stratégies d'<i>empowerment</i> ▶ Types de stratégies utilisées 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Formation sur l'<i>empowerment</i> des parents ▶ Accompagnement post-formation ▶ Adaptation des ateliers parents en fonction de l'approche d'<i>empowerment</i> ▶ Projet pilote au CPE X : rencontres trimestrielles d'échange parents-éducateurs sur le rôle parental 	<p>Responsable de la transformation souhaitée : CSSS</p> <p>Partenaires responsables des actions : CSSS, CJ, CPE X, CPE Y, CPE Z, organismes communautaires A et B, écoles M, N, O</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Contribution financière de bailleurs de fonds ▶ Contribution des partenaires ▶ Commanditaires ▶ Autres ressources du milieu 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Démarrage : octobre ▶ Suivis : janvier-mars-juin 	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Questionnaire à remplir par les intervenants ▶ Entrevues de groupe d'intervenants



OUTIL 10 Vue d'ensemble du plan d'action

Cet outil offre aux partenaires une vue d'ensemble de leur plan d'action. Il est adaptable en fonction des besoins du regroupement.

Nom du regroupement :						
	PRIORITÉS			TRANSFORMATIONS SOUHAITÉES	ACTIONS	
	Constats prioritaires	Facteurs de protection	Objectifs			
ENFANT				E ▶	E ▶	▶
				F ▶	F ▶	▶
				C ▶	C ▶	▶
FAMILLE				E ▶	E ▶	▶
				F ▶	F ▶	▶
				C ▶	C ▶	▶
COMMUNAUTÉ				E ▶	E ▶	▶
				F ▶	F ▶	▶
				C ▶	C ▶	▶



OUTIL 10 Exemple complété de l'OUTIL 10 - Vue d'ensemble du plan d'action

Nom du regroupement :

	PRIORITÉS			TRANSFORMATIONS SOUHAITÉES	ACTIONS
	Constats prioritaires	Facteurs de protection	Objectifs		
ENFANT	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Plusieurs enfants ont de la difficulté à résoudre des conflits avec leurs pairs ▶ Les enfants ont fréquemment des comportements agressifs envers leurs pairs 	Compétences sociales et affectives	Améliorer la capacité de l'enfant à entrer en relation avec ses pairs	E ▶ L'enfant applique des stratégies de résolution de conflits	E ▶ Intégration d'éléments de résolution de conflits dans les ateliers psychomoteurs dans les services de garde ▶ Formation aux intervenants sur la gestion des conflits ▶ Bonification des ateliers parents : ajout d'éléments sur les habiletés sociales ▶ Mise en valeur des livres sur les émotions et la résolution de conflits à la bibliothèque
				F ▶ Le parent encourage l'expression des émotions chez son enfant	F ▶ Bonification des ateliers parents-enfants en y intégrant les éléments sur la gestion des émotions ▶ Diffusion d'outils sur les compétences sociales et affectives auprès des parents ▶ Modélisation par les intervenants
				C ▶ Les intervenants intègrent des stratégies de coopération dans leur pratique de gestion de groupe	C ▶ Formation d'agents multiplicateurs sur les stratégies utiles à la gestion de groupe ▶ Formation aux intervenants (par les AM) sur les stratégies utiles à la gestion de groupe ▶ Soutien à l'intégration des stratégies par les gestionnaires auprès des intervenants ▶ Communauté de pratique



OUTIL 10 Exemple complété de l'OUTIL 10 - Vue d'ensemble du plan d'action (suite)

Nom du regroupement :

	PRIORITÉS			TRANSFORMATIONS SOUHAITÉES	ACTIONS
	Constats prioritaires	Facteurs de protection	Objectifs		
FAMILLE	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Certains parents manifestent des comportements verbaux violents envers leurs enfants, d'autres enfants et les adultes ▶ Les parents se sentent peu outillés pour favoriser le développement de leurs enfants 	Pratiques parentales	Augmenter la qualité des interactions des parents avec leurs enfants	E <ul style="list-style-type: none"> ▶ L'enfant raconte un moment de sa journée à son parent 	E <ul style="list-style-type: none"> ▶ Développement de l'outil : Mon histoire une fois par jour (napperon ou autre stratégie) ▶ Diffusion de l'outil auprès des parents ▶ Intégration de moments d'échange parents-enfants dans les activités en dyade déjà en cours
				F <ul style="list-style-type: none"> ▶ Les parents intègrent des pratiques démocratiques auprès de leurs enfants 	F <ul style="list-style-type: none"> ▶ Formation des intervenants sur l'intervention démocratique ▶ Formation des parents sur l'intervention démocratique ▶ Conception d'un répertoire de stratégies d'intervention démocratique adaptées aux parents ▶ « Modeling » des intervenants dans les interventions auprès des enfants et des parents
				C <ul style="list-style-type: none"> ▶ Les organismes intègrent des activités régulières en dyade 	C <ul style="list-style-type: none"> ▶ Formation Jeux d'enfants ▶ Ateliers de stimulation - dyade parent-enfant ▶ Bonification des activités déjà au programme en ajoutant la dimension « dyade » ▶ Diffusion du « jeu de la semaine » auprès des familles et des organismes



OUTIL 10 Exemple complété de l'OUTIL 10 - Vue d'ensemble du plan d'action (suite)

Nom du regroupement :

	PRIORITÉS			TRANSFORMATIONS SOUHAITÉES	ACTIONS
	Constats prioritaires	Facteurs de protection	Objectifs		
COMMUNAUTÉ	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Plusieurs intervenants se reconnaissent plus d'aisance dans des interventions auprès des enfants qu'auprès des parents ▶ Nos stratégies d'intervention ne tiennent pas suffisamment compte des besoins des parents ▶ Les organismes reconnaissent qu'ils pourraient faire plus en matière de mobilisation à l'égard de la petite enfance 	Mobilisation à l'égard de la petite enfance	Renforcer la collaboration enfant-famille-communauté	E <ul style="list-style-type: none"> ▶ L'enfant participe à une diversité d'activités citoyennes dans sa communauté 	E <ul style="list-style-type: none"> ▶ Adaptation des actions citoyennes actuelles ▶ Organisation d'une corvée de nettoyage printanière
				F <ul style="list-style-type: none"> ▶ Les parents s'engagent dans la réalisation de projets dédiés à la communauté 	F <ul style="list-style-type: none"> ▶ Projet de recherche-action Voix des parents ▶ Création de projets d'engagement communautaires ▶ Installation d'un processus de consultation des parents sur les projets existants ▶ Valoriser et promouvoir l'engagement des parents
				C <ul style="list-style-type: none"> ▶ Les intervenants intègrent des stratégies d'<i>empowerment</i> dans leurs interventions auprès des parents 	C <ul style="list-style-type: none"> ▶ Formation sur l'<i>empowerment</i> des parents ▶ Accompagnement postformation ▶ Adaptation des ateliers parents en fonction de l'approche d'<i>empowerment</i> ▶ Projet pilote au CPE X : rencontres trimestrielles d'échange parents-éducateurs sur le rôle parental



OUTIL 11 Suivi de la mise en œuvre de l'action

Cet outil est destiné aux partenaires porteurs des actions. Il propose différentes pistes de réflexion utiles au suivi des actions. Il est facultatif et adaptable selon les éléments que les partenaires souhaitent documenter. Pour chaque action, le partenaire responsable de l'action remplit la grille selon l'échéancier de suivi prévu au plan d'action et la remet au responsable du suivi de la transformation souhaitée associée. Cet outil est disponible en format électronique.

Nom du regroupement :		
Rappel du plan d'action		
Système :		
Constat prioritaire :	Facteur de protection :	Objectif :
Système visé par la transformation :	Transformation souhaitée :	
Indicateur(s) et cible(s) :	Outil(s) de suivi/évaluation :	
Action :		
Partenaire responsable de l'action :		



OUTIL 11 Suivi de la mise en œuvre de l'action (suite)

Éléments de suivi et d'évaluation	Légende pour le suivi et l'évaluation : 1 = Insatisfaisant 2 = Peu satisfaisant 3 = Satisfaisant 4 = Très satisfaisant				
	Suivi 1 Date :	Suivi 2 Date :	Suivi 3 Date :	Appréciation globale	Causes des écarts (prévus vs réels)
Capacité à joindre les personnes visées					
Respect de l'échéancier prévu					
Respect de la fréquence et de la durée prévues					
Utilisation telle que planifiée des ressources humaines, financières et matérielles					
Appréciation générale du déroulement de l'action					
Contribution à l'atteinte de la transformation souhaitée					
Succès obtenus ou difficultés rencontrées	-	-	-	-	-
Faits significatifs observés ou perçus (changement, effet, résultat attendu ou non attendu)	-	-	-	-	-
Ajustements envisagés	-	-	-	-	-
Recommandation en vue de la mise à jour du plan d'action :	Recommandation en vue de la mise à jour du plan d'action : <input type="checkbox"/> Poursuivre la mise en œuvre de l'action <input type="checkbox"/> Ajuster l'action <input type="checkbox"/> Abandonner l'action				
Commentaires :					



OUTIL 12 Suivi et évaluation de la transformation souhaitée

Cet outil sert à consigner l'information sur le suivi de l'évolution de la transformation souhaitée et de la contribution relative de chaque action à cette évolution. Il est utile à la mise à jour du plan d'action. Il est adaptable et facultatif. Cet outil est disponible en format électronique.

Nom du regroupement :				
Rappel du plan d'action				
Système :				
Constat prioritaire :		Facteur de protection :		Objectif :
Système visé par la transformation :		Transformation souhaitée :		
Responsable du suivi de la transformation souhaitée dans l'équipe de travail :				
Évaluation de la transformation souhaitée				
Indicateurs	Cibles	Résultats	Atteinte de la cible	Causes des écarts (prévus vs réels)
			<input type="checkbox"/> Supérieure <input type="checkbox"/> Telle que visée <input type="checkbox"/> Inférieure	
Analyse des faits significatifs et de la contribution des actions Éléments tirés de l'outil <i>Suivi de la mise en œuvre de l'action</i>			1 = Insatisfaisant 2 = Peu satisfaisant 3 = Satisfaisant 4 = Très satisfaisant	A- Poursuivre la mise en œuvre de l'action B- Ajuster l'action C- Abandonner l'action
Actions liées à la transformation souhaitée		Faits significatifs observés ou perçus (changement, effet, résultat attendu ou non attendu)	Contribution à l'atteinte de la transformation souhaitée	Recommandation en vue de la mise à jour du plan d'action



OUTIL 12 Suivi et évaluation de la transformation souhaitée (suite)

Conclusion en vue de la mise à jour du plan d'action

Les actions contribuent à l'atteinte de la transformation souhaitée de façon :

Très satisfaisante Satisfaisante Peu satisfaisante Insatisfaisante

Commentaires :

Faits les plus significatifs observés ou perçus (changement, effet, résultat attendu ou non attendu) :

Décision :

Poursuivre la mise en œuvre des actions Ajuster certaines actions Abandonner certaines actions

Ajustements à apporter au plan d'action, s'il y a lieu :

Regard global sur le plan d'action

La transformation souhaitée est-elle toujours pertinente? Oui Non

Commentaires :

Est-ce que les résultats quant à l'atteinte de la transformation souhaitée indiquent qu'elle contribue à l'atteinte de l'objectif? Oui Non

Commentaires :

Lorsque le regroupement aura posé un regard sur les transformations souhaitées d'un même système, il peut être approprié de valider de nouveau l'objectif, le facteur de protection et la situation initiale.

L'objectif visé est-il toujours approprié? Oui Non

Commentaires :

Le facteur de protection choisi est-il toujours pertinent? Oui Non

Commentaires :

À partir de vos observations, la situation initiale (constat prioritaire de départ) a-t-elle évolué? Oui Non

Commentaires :



OUTIL 13 Outil diagnostique de l'action en partenariat

OUTIL DIAGNOSTIQUE DE L'ACTION EN PARTENARIAT

Cet outil porte sur différents aspects de votre partenariat. Il vous permet d'exprimer vos opinions, vos perceptions et votre avis quant à votre expérience au sein de votre partenariat. Il a été conçu à des fins d'autoévaluation. Il n'a pas été élaboré dans une optique de reddition de comptes ou à des fins de gestion par résultats. Il a été conçu pour être utilisé par les membres d'un partenariat s'investissant volontairement dans une démarche d'évaluation.

Les réponses que chaque partenaire accorde aux items sont la base sur laquelle vous serez en mesure de poser le diagnostic de votre partenariat. Vous en apprendrez alors au sujet de ses forces et faiblesses ainsi que sur les voies à privilégier pour l'améliorer.

Préalables :

Votre partenariat doit répondre à certaines conditions pour que cet outil soit utile, c'est-à-dire qu'il conduise à poser un diagnostic. Ainsi, votre partenariat doit être plus qu'un lieu de partage d'information et de réseautage. Il doit être le lieu d'une collaboration sur un projet précis, défini dans le temps et bénéficiant d'une allocation de ressources.

Trois méthodes pour effectuer le diagnostic de votre partenariat :

- **OPTION 1** : répondre au questionnaire individuellement, puis enclencher une discussion collective sur la base des évaluations individuelles.
- **OPTION 2** : répondre au questionnaire individuellement, compiler les réponses de tous les partenaires, puis enclencher une discussion collective en portant une attention particulière aux items problématiques (items qui comportent le plus de réponses faibles).
- **OPTION 3** : enclencher une discussion de groupe sur chacun des items afin de poser un diagnostic collectif.

Notez que certaines questions peuvent ne pas s'appliquer à votre situation.

Une vingtaine de minutes suffisent pour remplir le questionnaire de façon individuelle.

Cocher l'énoncé qui s'applique à votre situation

APPARTENANCE :

- Organisme communautaire
- Réseau public
- Secteur privé
- Citoyen (ne)

RÔLE SUR LA TABLE OU DANS LE COMITÉ :

- Comité de coordination
- Participant (e)

Depuis quand votre organisme est-il membre de cette Table ou de ce Comité? _____ années

Depuis quand êtes-vous membre de cette Table ou de ce Comité? _____ années



OUTIL 13 Outil diagnostique de l'action en partenariat (suite)

OUTIL DIAGNOSTIQUE DE L'ACTION EN PARTENARIAT

Dans notre partenariat, les acteurs concernés par le problème et les solutions sont mobilisés	
1	<input type="checkbox"/> Il manque des acteurs essentiels (secteurs ou réseaux concernés) pour bien comprendre le problème et concevoir des solutions adéquates.
	<input type="checkbox"/> Les partenaires essentiels (secteurs ou réseaux concernés) sont mobilisés, mais la participation d'autres acteurs nous permettrait de comprendre plus finement le problème et de concevoir des solutions plus adéquates.
	<input type="checkbox"/> Tous les partenaires essentiels (secteurs ou réseaux concernés) pour bien comprendre le problème et concevoir des solutions adéquates sont mobilisés.
Les populations qui vivent le problème participent activement à notre partenariat	
2	<input type="checkbox"/> Aucun individu vivant le problème ni organisme desservant les populations qui vivent directement le problème participe au partenariat.
	<input type="checkbox"/> Des individus vivant le problème ou un organisme desservant les populations qui vivent directement le problème participent, mais leur point de vue est rarement pris en compte dans les décisions.
	<input type="checkbox"/> Des individus vivant le problème ou un organisme desservant les populations qui vivent directement le problème participent, et ils ont une influence réelle sur les décisions.
Dans notre partenariat, les partenaires sont activement engagés dans l'analyse des problèmes et l'élaboration des solutions et non seulement dans l'exécution	
3	<input type="checkbox"/> Les partenaires sont activement engagés dans la définition des problèmes et des solutions.
	<input type="checkbox"/> Les partenaires sont engagés dans les décisions sur les solutions à des problèmes qui sont définis par d'autres instances telles que les institutions publiques ou les bailleurs de fonds.
	<input type="checkbox"/> Les partenaires sont engagés uniquement dans la mise en œuvre de solutions décidées par d'autres instances telles que les institutions publiques ou les bailleurs de fonds.
Dans notre partenariat, les partenaires communautaires ont une réelle influence sur les décisions	
4	<input type="checkbox"/> Les partenaires communautaires ont autant ou davantage d'influence sur les décisions que les membres institutionnels ou les bailleurs de fonds.
	<input type="checkbox"/> Les partenaires communautaires sont entendus, mais leur point de vue est moins pris en compte que celui des membres institutionnels ou des bailleurs de fonds.
	<input type="checkbox"/> Les partenaires communautaires n'influencent pas les décisions.



OUTIL 13 Outil diagnostique de l'action en partenariat

OUTIL DIAGNOSTIQUE DE L'ACTION EN PARTENARIAT

5	Dans notre partenariat, les partenaires sont capables de prendre des décisions et d'engager des ressources	
	<input type="checkbox"/>	La majorité des partenaires occupent dans leur organisation une position qui leur permet de prendre des décisions et d'engager des ressources dans le partenariat.
	<input type="checkbox"/>	Les partenaires représentent leur organisation, mais ne sont pas en position de prendre des décisions ou d'engager des ressources dans le partenariat.
	<input type="checkbox"/>	Les partenaires sont surtout engagés à titre individuel.
6	Dans notre partenariat, l'échange sur une diversité de points de vue élargit les possibilités d'action	
	<input type="checkbox"/>	Des points de vue différents sont exprimés sans être vraiment documentés (données sur le milieu, savoirs d'expérience, études) et sans être discutés de sorte que cela ne permet pas de dégager de nouvelles pistes d'action.
	<input type="checkbox"/>	Des points de vue différents sont exprimés et documentés (données sur le milieu, savoirs d'expérience, études), mais cela ne permet pas vraiment de dégager de nouvelles pistes d'action.
	<input type="checkbox"/>	Des points de vue différents sont exprimés, documentés (données sur le milieu, savoirs d'expérience, études) et discutés et cela permet de dégager de nouvelles pistes d'action.
7	Dans notre partenariat, les partenaires sont capables d'identifier leurs divergences et de les discuter	
	<input type="checkbox"/>	Les partenaires expriment des points de vue qui peuvent être divergents et sont capables de les discuter ouvertement.
	<input type="checkbox"/>	Les partenaires expriment des points de vue qui peuvent être divergents, mais ils ne discutent que de leurs points de convergences.
	<input type="checkbox"/>	Seuls les points de vue pouvant faire consensus sont exprimés et discutés.
8	Dans notre partenariat, les partenaires parviennent à résoudre leurs divergences	
	<input type="checkbox"/>	Devant des positions divergentes, les partenaires sont capables de changer de position pour arriver à un compromis.
	<input type="checkbox"/>	Devant des positions divergentes, les partenaires changent rarement de position et les compromis sont rares.
	<input type="checkbox"/>	Devant des positions divergentes, les partenaires cherchent plutôt à les contourner.



OUTIL 13 Outil diagnostique de l'action en partenariat (suite)

OUTIL DIAGNOSTIQUE DE L'ACTION EN PARTENARIAT

9	Dans notre partenariat, les organismes partenaires maintiennent leur collaboration pour la durée des projets	
	<input type="checkbox"/>	Des organismes partenaires quittent en cours de projet ce qui compromet leur réalisation.
	<input type="checkbox"/>	Le roulement des organismes partenaires fragilise ou retarde l'avancement des projets.
	<input type="checkbox"/>	Les organismes partenaires maintiennent leur collaboration dans les projets pour toute leur durée.
10	Dans notre partenariat, les ressources essentielles pour réaliser l'action sont mobilisées	
	<input type="checkbox"/>	Les ressources essentielles pour le fonctionnement des projets sont mobilisées.
	<input type="checkbox"/>	Il manque des ressources importantes, mais nous parvenons quand même à faire fonctionner les projets.
<input type="checkbox"/>	Il manque des ressources indispensables, ce qui compromet le fonctionnement des projets.	
11	Notre partenariat réussit à rallier les nouveaux acteurs dont il a besoin pour faire avancer ses actions	
	<input type="checkbox"/>	Les partenaires ne cherchent pas vraiment à intéresser d'autres acteurs qui permettraient de consolider, améliorer ou poursuivre le développement de l'action.
	<input type="checkbox"/>	Les partenaires ne réussissent pas à rallier les nouveaux acteurs qui seraient nécessaires pour consolider, améliorer ou poursuivre le développement de l'action.
<input type="checkbox"/>	Les partenaires réussissent à rallier les nouveaux acteurs dont ils ont besoin pour consolider, améliorer ou poursuivre le développement de l'action.	
12	Dans notre partenariat, tous les points de vue sont traités de façon équivalente dans la discussion et la décision	
	<input type="checkbox"/>	Dans les discussions et les décisions, tous les points de vue sont considérés selon leur valeur sans égard à la position sociale des partenaires.
	<input type="checkbox"/>	Tous les partenaires expriment leur point de vue dans les discussions, mais le point de vue de ceux ayant davantage de pouvoir est davantage pris en compte dans les décisions.
<input type="checkbox"/>	Seul le point de vue des partenaires ayant davantage de pouvoir est pris en compte dans les discussions et les décisions.	



OUTIL 13 Outil diagnostique de l'action en partenariat

OUTIL DIAGNOSTIQUE DE L'ACTION EN PARTENARIAT

13	Dans notre partenariat, la contribution de chacun à la réalisation des actions est reconnue de façon juste	
	<input type="checkbox"/>	La contribution des partenaires communautaires à la réalisation des actions est reconnue et rémunérée à sa juste valeur.
	<input type="checkbox"/>	La contribution des partenaires communautaires à la réalisation des actions est reconnue, mais n'est pas rémunérée adéquatement.
	<input type="checkbox"/>	La contribution des partenaires communautaires à la réalisation des actions n'est pas reconnue ni rémunérée adéquatement.
14	Les avantages découlant du partenariat sont répartis équitablement parmi les partenaires	
	<input type="checkbox"/>	Tous les partenaires retirent des avantages réels de leur implication pour la réalisation de leur mission.
	<input type="checkbox"/>	Certains partenaires retirent davantage de retombées, mais tous sont en accord avec cette distribution.
	<input type="checkbox"/>	Certains partenaires retirent davantage de retombées et d'autres se sentent lésés.
15	Dans notre partenariat, les partenaires parviennent à dépasser leurs intérêts propres pour converger vers l'intérêt des populations qu'ils ont à desservir	
	<input type="checkbox"/>	Les partenaires cherchent d'abord à répondre à leurs propres intérêts.
	<input type="checkbox"/>	Certains partenaires dominent au point d'orienter l'action à leurs propres fins.
	<input type="checkbox"/>	Tous les partenaires mobilisent leurs atouts dans l'intérêt des populations qu'ils ont à desservir.
16	Dans notre partenariat, les critères et les mécanismes de reddition de comptes (à qui, quand et sur quoi rendre compte) entre les organismes communautaires et les bailleurs de fonds sont négociés	
	<input type="checkbox"/>	Les critères et les mécanismes de reddition de comptes (à qui, quand et sur quoi rendre compte) entre les organismes communautaires et les bailleurs de fonds sont négociés et établis d'un commun accord.
	<input type="checkbox"/>	Les critères et les mécanismes de reddition de comptes (à qui, quand et sur quoi rendre compte) sont établis par les bailleurs de fonds à la suite d'une consultation des organismes communautaires.
	<input type="checkbox"/>	Les critères et les mécanismes de reddition de comptes (à qui, quand et sur quoi rendre compte) entre les organismes communautaires et les bailleurs de fonds sont établis par les bailleurs de fonds seuls.



OUTIL 13 Outil diagnostique de l'action en partenariat (suite)

OUTIL DIAGNOSTIQUE DE L'ACTION EN PARTENARIAT

17	Dans notre partenariat, les partenaires parviennent à se mobiliser autour de solutions intégrées qui dépassent la seule coordination des actions de chacun	
	<input type="checkbox"/>	Les partenaires travaillent à construire ensemble des actions nouvelles, intégrées, plutôt que de viser la seule coordination des plans d'action, des programmes ou des services qu'ils faisaient déjà.
	<input type="checkbox"/>	Les partenaires se consacrent surtout à coordonner les plans d'action, programmes ou services qu'ils faisaient déjà, mais ils voient le besoin de se mobiliser autour de l'élaboration de solutions intégrées.
	<input type="checkbox"/>	Les partenaires se consacrent principalement à coordonner les différents plans d'action, services ou programmes que chacun faisait déjà.
18	Dans notre partenariat, les partenaires modifient leur rôle (ce qu'ils faisaient déjà) pour trouver des solutions nouvelles	
	<input type="checkbox"/>	Les partenaires acceptent de modifier leur rôle pour faciliter la réalisation de projets novateurs.
	<input type="checkbox"/>	Peu de partenaires consentent à modifier leur rôle en fonction des nécessités de l'action.
	<input type="checkbox"/>	Chacun cherche à conserver son rôle indépendamment des nécessités de l'action.

BIBLIOGRAPHIE

- ALAIMO, K., OLSON, C. M., FRONGILLO JR, E. A., & BRIEFEL, R. R. (2001). Food insufficiency, family income, and health in US preschool and school-aged children. *American Journal of Public Health, 91*(5), 781.
- ANDERSON, C. M., ROBINS, C. S., GREENO, C. G., CAHALANE, H., COPELAND, V. C., & ANDREWS, R. M. (2006). Why lower income mothers do not engage with the formal mental health care system: Perceived barriers to care. *Qualitative Health Research, 16*(7), 926-943.
- APPARICIO, P., PHAM, T. T. H., SÉGUIN, A. M., & LANDRY, S. M. (2013). Équité environnementale et distribution spatiale de la végétation à l'intérieur et autour des îlots résidentiels à Montréal : une double iniquité? *Cahiers de géographie du Québec, 57*(161), 215-237.
- ASSOCIATION DES CENTRES JEUNESSE DU QUÉBEC (2010). *Bilan des directeurs de la Protection de la jeunesse – Directeurs provinciaux 2010*. Québec, 52 p.
- BARKER, E. D., BOIVIN, M., BRENDGEN, M., FONTAINE, N., ARSENEAULT, L., VITARO, F., ... & TREMBLAY, R. E. (2008). Predictive validity and early predictors of peer-victimization trajectories in preschool. *Archives of General Psychiatry, 65*(10), 1185-1192.
- BERGONNIER-DUPUY, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie, 151*, 5-16.
- BIARNÈS, J. (1996). La trahison culturelle. *La question du sujet en éducation et formation. L'Harmattan, Paris, coll. Savoir et formation, 104*.
- BILODEAU, A., GALARNEAU, M., FOURNIER, M., POTVIN, L. (2011). L'outil diagnostique de l'action en partenariat : fondements, élaboration et validation. *Revue canadienne de santé publique, 102*(4), 298-302.
- BILODEAU, A., GALARNEAU, M., FOURNIER, M., POTVIN, L., SÉNÉCAL, G., BERNIER, J. (2008). *Outil diagnostique de l'action en partenariat*. Agence de santé et de services sociaux de Montréal.
- BOUCHARD, C. (2009). *Le développement global de l'enfant de 0 à 5 ans en contextes éducatifs*, Montréal, Collection Éducation à la petite enfance, Presses de l'Université du Québec.
- BOUCHARD, C. (1991). *Un Québec fou de ses enfants. Rapport. Gouvernement du Québec*.
- BOULANGER, D., LAROSE, F., LARIVÉE, S., COUTURIER, Y., MERINI, C., BLAIN, F., CUSSON, V., MOREAU, D., GRENIER, N. (2011). *Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble*, Université de Sherbrooke.
- BOURDIEU, P. ET PASSERON, J.C. (1964). *Les héritiers*. Paris, Éditions de Minuit.
- BRONFENBRENNER, U. (1972). *Enfant russe, enfant américain*. Paris, Éditions Fleurus.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*. Cambridge, Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). The Ecology of the family as a context for human development: Research and Perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723-742.
- BROOKS-GUNN, J., & DUNCAN, G. J. (1997). The effects of poverty on children. *The future of children, 55-71*.
- BRULLE, R. J., & PELLOW, D. N. (2006). Environmental justice: human health and environmental inequalities. *Annu. Rev. Public Health, 27*, 103-124.
- BUCKINGHAM, J., WHELDALL, K., & BEAMAN-WHELDALL, R. (2013). Why poor children are more likely to become poor readers: The school years. *Australian Journal of Education, 57*(3), 190-213.
- BURCHINAL, M.R., PEISNER-FEINBERG, E., PIANTA, R., & HOWES, C. (2006). Development of academic skills from preschool through second grade: family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology, 40*(5), 415-436.
- CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (2013). *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*. Disponible sur Internet : <http://www.coeureaction.qc.ca/fr/guide-et-coffre-a-outils-associe.aspx>
- CENTRE DE TRANSFERT POUR LA RÉUSSITE ÉDUCATIVE DU QUÉBEC (2013). *Coffre à outils. Élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*. Disponible sur Internet : <http://www.coeureaction.qc.ca/fr/guide-et-coffre-a-outils-associe.aspx>
- CENTRE LÉA-ROBACK (2007). *Le point sur... l'effet de quartier*, Volume 1, septembre. Disponible sur Internet : www.centrelearoback.ca
- CENTER ON THE DEVELOPING CHILD AT HARVARD UNIVERSITY (2007). *A science-based framework for early childhood policy : Using evidence to improve outcomes in learning, behavior and health for vulnerable children*. Harvard University. Disponible sur Internet : http://developingchild.harvard.edu/resources/reports_and_working_papers/policy_framework/

- CHOUINARD, R. (2007). *Motivation et adaptation psychosociale des élèves du secondaire en fonction de leur milieu socioéconomique, de leur sexe et des pratiques pédagogiques de leurs enseignants*. Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture.
- CHRISTENSON, S., & SHERIDAN, S. M. (EDS.). (2001). *Schools and families: Creating essential connections for learning*. Guilford Press.
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F. D., & YORK, R. (1966). Equality of educational opportunity. *Washington, dc*, 1066-5684.
- CONNELL, C.M., & PRINZ, R.J. (2002). The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children. *Journal of School Psychology, 40*(2), 177-193.
- CRAIN, E. F., WEISS, K. B., BIJUR, P. E., HERSH, M., WESTBROOK, L., & STEIN, R. E. (1994). An estimate of the prevalence of asthma and wheezing among inner-city children. *Pediatrics, 94*(3), 356-362.
- CUTLER, D. M., & LLERAS-MUNEY, A. (2006). *Education and health: evaluating theories and evidence* (No. w12352). National Bureau of Economic Research.
- DESBIENS, N.S., PASCAL, F., BOWEN, M., M. JANOSZ, M. (2006). Réussite scolaire et sociale des élèves présentant des difficultés de comportement au primaire : Rapport d'évaluation des impacts « volet parent » du programme multimodal l'Allié. *Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC) comme suite à la subvention 2004-PRS-95346 obtenue dans le cadre du Programme des actions concertées, Persévérance et réussite scolaires*. Montréal, 2006, 110 p.
- DESFORGES, C., & ABOUCHAAR, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review. *Retrieved December, 11, 2006*.
- DESROSIERS, H., & DUCHARME, A. (2006). *Commencer l'école du bon pied. Facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle. Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010), 1*.
- DHUME, F. (2001). *Du travail social au travail ensemble : le partenariat dans le champ des politiques sociales*. Éditions ASH.
- DIMITRI, MM. & POTVIN, P. (2010). La démarche de mise en œuvre de stratégies efficaces pour la réussite éducative des élèves. *Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), document de travail non publié, Québec*.
- DIMITRI, MM. & POTVIN, P. (2009). Outil de suivi et d'évaluation d'une pratique. *Extrait du projet Écoles et Stratégies du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), Québec*.
- DIMITRI, MM. & POTVIN, P. (2009). Plan de mise en œuvre d'une pratique. *Extrait du projet Écoles et Stratégies du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ), Québec*.
- DONG, M., ANDA, R. F., FELITTI, V. J., DUBE, S. R., WILLIAMSON, D. F., THOMPSON, T. J., ... & GILES, W. H. (2004). The interrelatedness of multiple forms of childhood abuse, neglect, and household dysfunction. *Child abuse & neglect, 28*(7), 771-784.
- DRYFOOS, J., & MAGUIRE, S. (2002). *Inside full-service community schools*. Corwin Press.
- DUNCAN, G. J., DOWSETT, C. J., CLAESSENS, A., MAGNUSON, K., HUSTON, A. C., KLEBANOV, P., ... & JAPPEL, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental psychology, 43*(6), 1428.
- EPSTEIN, J. L., SANDERS, M. G., SIMON, B. S., SALINAS, K. C., JANSORN, N. R., & VAN VOORHIS, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- EVANS, G. W., & KANTROWITZ, E. (2002). Socioeconomic status and health: the potential role of environmental risk exposure. *Annual review of public health, 23*(1), 303-331.
- EVANS, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American psychologist, 59*(2), 77.
- FÉDÉRATION CANADIENNE DES SERVICES DE GARDE À L'ENFANCE ET RÉSEAU CANADIEN DE RECHERCHE SUR LE LANGAGE ET L'ALPHABÉTISATION (2010). Les fondements de la numératie : une trousse de données probantes destinée aux intervenants en apprentissage des jeunes enfants. Disponible sur Internet : http://foundationsfornumeracy.cllrnet.ca/pdf/EY_NumeracyKit09_FRE.pdf
- FERLAND, F. (2004). *Le développement de l'enfant au quotidien : du berceau à l'école primaire*, Montréal, Éditions de l'Hôpital Sainte-Justine (CHU mère-enfant).
- FIORENTINO & HOWE (2004). Language competence, narrative ability, and school readiness in low-income preschool children. *Canadian Journal of Behavioural Science, 36*(4), 280-294.
- FORQUIN, J. C. (1996). *École et culture : Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck Université.
- Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés : une revue de littérature : recherche préparée pour le Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture*. Chaire de recherche du Canada en formation à l'enseignement, Université Laval, 2004.
- GESTWICKI, C. (2012). *Home, school, and community relations*. Cengage Learning.
- GIASSON-LACHANCE, J. (2004). *La lecture : de la théorie à la pratique*. T. Escocyez (Ed.). De Boeck.
- GEOFFROY, M.-C., CÔTÉ, S.M., BERGE, A.I.H., LAROUCHE, F., SÉGUIN, J.R., & RUTTER, M. (2007). Association between nonmaternal care in the first year of life and children's receptive language skills prior to school entry: the moderating role of socioeconomic status. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(5), 490-497.

- GOUVERNEMENT DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2010). *Je joue, je réfléchis et je comprends : guide pédagogique pour accompagner l'enfant dans son développement cognitif*. Disponible sur Internet : <http://www.gnb.ca/0000/ECHDPE/pdf/Jejouie.pdf>
- GRISSMER, D., GRIMM, K.J., AIYER, S.M., MURRAH, W.M., & STEELE, J.S. (2010). Fine motor skills and early comprehension of the world: two new school readiness indicators. *Developmental Psychology, 46*(5), 1008-1017.
- HAWE, P., & SHIELL, A. (2000). Social capital and health promotion: a review. *Social science & medicine, 51*(6), 871-885.
- HART, B., & RISLEY, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.
- HECKMAN, J. J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator, 35*(1), 31.
- HERTZMAN, C. (2010). Framework for the social determinants of early child development. *Encyclopedia on early childhood development. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development*.
- HIGH, P.C. (2008). School readiness. *Pediatrics, 121*, 1008-1015.
- HIMMELMAN, A. T. (1996). Rationales and contexts for collaboration. *Creating collaborative advantage*.
- HUMAN EARLY LEARNING PARTNERSHIP (2012). *Addressing barriers to access*. British Columbia: Human Early Learning Partnership.
- INSTITUT CANADIEN D'INFORMATION SUR LA SANTÉ (2006). Améliorer la santé des Canadiens : une introduction à la santé en milieu urbain. Initiative sur la santé de la population canadienne. ICIS : Ottawa. 143 p. Disponible sur Internet : https://secure.cihi.ca/free_products/PH_Full_Report_French.pdf (consulté le 16 juillet 2014).
- INSTITUT DE LA STATISTIQUE DU QUÉBEC (2006). Commencer l'école du bon pied : facteurs associés à l'acquisition du vocabulaire à la fin de la maternelle, Québec, L'Institut, vol. 4, fascicule 1, 16 p.
- INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC (2011). *Les espaces verts urbains et la santé*. Disponible sur Internet : <http://www.inspq.qc.ca>
- INSTITUT NATIONAL DE SANTÉ PUBLIQUE DU QUÉBEC (2002). *La santé des communautés : perspectives pour la contribution de la santé publique au développement social et au développement des communautés*, Revue de littérature. Disponible sur Internet : <http://www.inspq.qc.ca>
- JANOSZ, M., FALLU, J. S., & DENIGER, M. A. (2000). La prévention du décrochage scolaire, facteurs de risque et efficacité des programmes d'intervention. *Prévention des problèmes d'adaptation, II : les problèmes externalisés*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec, 115-164.
- JANUS, M., & DUKU, E. (2007). The school entry gap: Socioeconomic, family and health factors associated with children's school readiness to learn. *Early Education and Development, 18*(30), 374-403.
- JANZ, T. (2004). Low-paid employment and « moving up ». *Statistics Canada Research Paper*.
- KRAMER, M. S. (1987). Determinants of low birth weight: methodological assessment and meta-analysis. *Bulletin of the World Health Organization, 65*(5), 663.
- LAHIRE, B. (1995). Tableaux de famille. Échecs et réussites scolaires en milieu populaire.
- LAPARO, K.M., & PIANTA, R.C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of Educational Research, 70*(4), 443-484.
- LARIVÉE, S., LEPAGE, M., BOURGEOIS-LAURIN, A., MAINICH, S. & AINSWORTH, J. (2009). *Recension d'écrits sur les programmes d'intervention s'adressant aux parents d'enfants du préscolaire, du primaire ou du secondaire de milieux défavorisés*. Université de Montréal, 87 p.
- LEMELIN, J. P., & BOIVIN, M. (2007). *Mieux réussir dès la première année : l'importance de la préparation à l'école*. Institut de la statistique Québec.
- LAROSE, F., TERRISSE, B., LENOIR, Y., & BÉDARD, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socioéconomiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal, 13*(2), 56-80.
- LAROSE, F., BÉDARD, J., COUTURIER, Y., LARIVÉE, S. J., LENOIR, A., LENOIR, Y., & TERRISSE, B. (2010). Étude évaluative des impacts du programme « Famille, école et communauté, réussir ensemble » (FECRE) sur la création de communautés éducatives soutenant la persévérance et la réussite scolaires d'élèves « à risque » au primaire. Rapport final de la recherche subventionnée no 2007-EC-118198.
- LAROSE, F., TERRISSE, B., & GRENON, V. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection chez les enfants de maternelle et de premier cycle de l'enseignement primaire : l'échelle des compétences éducatives parentales (ECEP). *La revue internationale de l'éducation familiale; recherche et interventions, 4*(2), 103-127.
- LEE, J. S., & BOWEN, N. K. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal, 43*(2), 193-218.
- LUNKENHEIMER, E.S., DISHION, T.J., SHAW, D.S., CONNELL, A.M., GARDNER, F., WILSON, M.N., & SKUBAN, E.M. (2008). Collateral benefits of the Family Check-Up on early childhood school readiness: Indirect effects of parents' positive behaviour support. *Developmental Psychology, 44*(6), 1737-1752.
- MAGILL-EVANS, J., & HARRISON, M.J. (2001). Parent-child interactions, parenting stress and developmental outcomes at 4 years. *Children's Health Care, 30*(2), 135-150.

- MARTIN, A., RYAN, R.M., & BROOKS-GUNN, J. (2010). When fathers' supportiveness matters most: Maternal and paternal parenting and children's school readiness. *Journal of Family Psychology, 24*(2), 145-155.
- MCCAIN, M. N., MUSTARD, J. F., & SHANKER, S. (2007). *Early years study 2: Putting science into action*. Council for Early Child Development.
- MCCLELLAND, M.M., CAMERON, C.E., CONNOR, C.M., FARRIS, C.L., JEWKES, A.M., & MORRISON, F.J. (2007). Links between behavioural regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology, 43*(4), 947-959.
- MILLET, M., & THIN, D. (2005). Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale.
- MINISTÈRE DE LA FAMILLE ET DES AÎNÉS (2007). *Accueillir la petite enfance : Le Programme éducatif des services de garde du Québec (mise à jour)*, Québec, Direction des relations publiques et des communications, gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE LA SANTÉ ET DES SERVICES SOCIAUX (MSSS) (1991). *Un Québec fou de ses enfants, synthèse du rapport du Groupe de travail pour les jeunes*. Gouvernement du Québec, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT, « Cadre de référence – Programme d'intervention spécifique axé sur la famille, l'école et la communauté, à l'intention des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans, pour favoriser la réussite scolaire en milieu défavorisé », *Direction de l'éducation des adultes et de l'action communautaire*, Québec, avril 2003, 35 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *L'école j'y tiens*. Québec, 33 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2009). *Programme famille école communauté réussir ensemble, Révision du Programme*, document de travail non diffusé.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2005). *École en santé – Guide à l'intention du milieu scolaire et de ses partenaires pour la réussite éducative, la santé et le bien-être des jeunes*. Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2004). Rapprocher les familles des écoles, *Programme de soutien à l'école montréalaise*. Gouvernement du Québec, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2003). *Programme d'aide à l'éveil à la lecture et à l'écriture*, Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. *Guide d'interventions liées aux facteurs de protection pour prévenir et traiter la violence à l'école*. 54 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT. La stratégie d'intervention – *Agir autrement, la démarche de planification d'une école primaire*. Version 1, 55 p.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (2002). *Stratégie nationale de lutte à la pauvreté et l'exclusion sociale*. Gouvernement du Québec, Québec.
- MINISTÈRE DE L'EMPLOI ET DE LA SOLIDARITÉ SOCIALE (1996). *Chacun sa part*. Rapport de trois membres du comité externe de réforme de la sécurité du revenu, gouvernement du Québec, Québec.
- MOORE, K. A., REDD, Z., BURKHAUSER, M., MBWANA, K., & COLLINS, A. (2002). *Children in poverty: Trends, consequences and policy options*. Child Trends.
- MURPHY, J. M., WEHLER, C. A., PAGANO, M. E., LITTLE, M., KLEINMAN, R. E., & JELLINEK, M. S. (1998). Relationship between hunger and psychosocial functioning in low-income American children. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 37*(2), 163-170.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT (NICHD) EARLY CHILD CARE RESEARCH NETWORK (2003). Do children's attention processes mediate the link between family predictors and school readiness? *Developmental Psychology, 39*(3), 581-593.
- OJA, L., & JÜRIMÄE, T. (2002). Physical activity, motor ability and school readiness of 6 year-old children. *Perceptual and motor skills, 95*, 407-415.
- ONTARIO. EARLY YEARS STUDY (REFERENCE GROUP), MCCAIN, M. N., & MUSTARD, J. F. (1999). *Early years study: Final report: Reversing the real brain drain*. Canadian Institute for Advanced Research.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2010). *Environment and Health Risks: A Review of the Influence and Effects of Social Inequalities*. WHO Regional Office for Europe, Copenhagen, Denmark, 268 p.
- ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ (2002). *World Reducing Risks, Promoting Healthy Life*. Genève, 250 p.
- PAGANI, L., FITZPATRICK, C., ARCHAMBAULT, I., & JANOSZ, M. (2010). School readiness and later achievement: A French Canadian replication and extension. *Developmental Psychology, 46*(5), 984-994.
- PHILLIPS, D. A., & SHONKOFF, J. P. (EDS.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academies Press.
- POISSANT, J. (2014). *Les conditions de succès des actions favorisant le développement global des enfants, État des connaissances*. Institut national de santé publique du Québec. Disponible sur Internet : <http://www.inspq.qc.ca>
- RAZZA, R.A., MARTIN, A., & BROOKS-GUNN, J. (2010). Associations among family environment, sustained attention, and school readiness for low-income children. *Developmental Psychology, 46*(6), 1528-1547.
- ROY, G., & DENIGER, M. A. (2003). *De mesures compensatoires à l'obligation de résultat : bilan critique des politiques scolaires d'intervention auprès des milieux défavorisés québécois*. CSQ, Communications.

- SAINT-LAURENT, L. (2000). Les programmes de prévention de l'échec scolaire : des développements prometteurs. *Prévention des problèmes d'adaptation, 11 : les problèmes externalisés*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec, 5-68.
- SANDERS, M. G. (ED.). (2006). *Building school-community partnerships: Collaboration for student success*. SAGE.
- SÉVIGNY, D. (2003). *Impact de la défavorisation socioéconomique sur la diplomation des élèves inscrits dans les écoles secondaires publiques de l'île de Montréal*. Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal.
- SHONKOFF, J. P., GARNER, A. S., SIEGEL, B. S., DOBBINS, M. I., EARLS, M. F., MCGUINN, L., ... & WOOD, D. L. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics, 129*(1), e232-e246.
- SIMARD, M., TREMBLAY, M. E., LAVOIE, A., ET AUDET, N. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Québec : Institut de la statistique du Québec.
- SOCIÉTÉ CANADIENNE D'HYPOTHÈQUES ET DE LOGEMENT (2003). *La qualité du logement et la santé socioémotionnelle des enfants*. Le point en recherche, série socioéconomique. Disponible sur Internet : www.schl.ca
- SOCIÉTÉ CANADIENNE D'HYPOTHÈQUES ET DE LOGEMENT (2004). *Le logement et la santé de la population : cadre de recherche*. Le point en recherche, série socioéconomique. Disponible sur Internet : www.schl.ca
- SOCIÉTÉ CANADIENNE D'HYPOTHÈQUES ET DE LOGEMENT (2008). *La dynamique de l'abordabilité du logement*. Le point en recherche, série socioéconomique. Disponible sur Internet : www.schl.ca
- SOCIÉTÉ CANADIENNE DE PÉDIATRIE. Disponible sur Internet : <http://www.soinsdenosenfants.cps.ca/index.htm>
- SON, S.H., & MEISSELS, S.J. (2006). The relationship of young children's motor skills to later reading and math achievement. *Merrill-Palmer Quarterly, 52*(4), 755-778.
- STATISTIQUE CANADA. Disponible sur Internet : <http://www.statcan.gc.ca/pub/82-221-x/2011002/def/def2-fra.htm#pr2soc>
- TERRISSE, B., & BOUFRABI, S. (2010). *Programme de soutien à l'intention des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans axé sur la famille, l'école et la communauté et favorisant la réussite scolaire : les facteurs de la réussite scolaire au primaire*, *Revue commentée de la littérature récente (2003-2008)*, Montréal, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS), Département d'éducation et de formation spécialisées, Université de Montréal.
- TERRISSE, B., BOUFRABI, S., & ARSENAULT, M-N. (2004). *Programme de soutien à l'intention des parents d'enfants âgés de 2 à 12 ans, axé sur la famille, l'école et la communauté et favorisant la réussite scolaire en milieu défavorisé : Définition des quinze facteurs de la réussite scolaire au primaire identifiés dans la littérature scientifique récente (1996-2002) et recension de projets d'intervention ciblant ces facteurs*, Montréal, Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale (GREASS), Département d'éducation et de formation spécialisées, Université de Montréal.
- TERRISSE, B., LAROSE, F., & LEFEBVRE, M.-L. (2000). L'évaluation des facteurs de risque et de protection dans la famille : développement et validation du questionnaire sur l'environnement familial. *Revue internationale de l'éducation familiale. Recherches et intervention, 2*(2), 39-62.
- TERRISSE B. (2000). *La scolarisation des enfants pauvres : égalité d'accès, égalité des chances ou égalité de réussite*. Présentation faite à la Sorbonne, Paris, avril, 26 p.
- TERRISSE, B. & BOUTIN, G. (1994). *La famille et l'éducation de l'enfant : de la naissance à six ans*. Montréal, Éditions Logiques.
- THÉORÊT, M., & LESIEUX, E. (2006). *Revue de littérature internationale sur l'éveil au langage écrit chez les enfants de 0 à 5 ans*, Montréal, Département de psychoéducation et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- THÉORÊT, M., & LESIEUX, E. (2006). *Facteurs de protection en éveil à la lecture et à l'écriture*, adapté de *Revue de littérature internationale sur l'éveil au langage écrit chez les enfants de 0 à 5 ans*, présentation PowerPoint transmise par Sonia Daly.
- TRUELLE, D., & MONTAMBAULT, E. (1994). Le sentiment de compétence parentale chez des parents d'enfants d'âge préscolaire. *Service social, 43*(2), 47-62. Disponible à l'adresse suivante : <http://id.erudit.org/iderudit/706656ar>
- UMEK, L.M., KRANJC, S., FEKONJA, U., & BAJC, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care, 178*(6), 569-588.
- USLANER, E. M., & BROWN, M. (2005). Inequality, trust, and civic engagement. *American Politics Research, 33*, 868-894.
- WEIZMAN, Z.O., & SNOW, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology, 37*(2), 265-279.
- WELSH, J.A., NIX, R.L., BLAIR, C., BIERMAN, K.L., & NELSON, K.E. (2010). The development of cognitive skills and gains in academic school readiness for children from low-income families. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 43-53.
- WOOLLEY, M.E., GROGAN-KAYLOR, A., GILSTER, M.E., KARB, R.A., GRANT, L.M., REISCHL, T.M., & ALAIMO, K. (2008). Neighborhood social capital, poor physical conditions and school achievement. *Children & Schools, 30*(3), 133-145.
- VANDELL, D. (2004). Early child care: The known and the unknown. *Merrill-Palmer Quarterly, 50*(3), 387-414.
- VILLE ET VILLAGE EN SANTÉ. Disponible sur Internet : <http://www.rqvs.qc.ca/fr/dossier/voisinage/le-sentiment-d'appartenance-et-la-sante>



AVENIR D'ENFANTS

DES COMMUNAUTÉS ENGAGÉES

SIÈGE SOCIAL

4720, RUE DAGENAI
MONTRÉAL (QUÉBEC) H4C 1L7

TÉLÉPHONE : 514 526-2187
SANS FRAIS : 1 866 901-2187

TÉLÉCOPIEUR : 514 526-3176

AVENIRDENFANTS.ORG