



## ***Remue-méninges du PACE/PCNP: Maximisation de la participation parentale***

.....

Les 23 et 24 mars 2000, le Programme d'action communautaire pour les enfants (PACE) et le Programme canadien de nutrition prénatale (PCNP) ont commandité leur tout premier exercice de Remue-méninges à Ottawa. Le PACE et le PCNP appuient une vaste gamme de services d'action communautaire pour les femmes enceintes et les enfants vivant des situations à risques partout au Canada. Le Remue-méninges a bénéficié de l'appui financier de Santé Canada par l'intermédiaire du Fonds pour les projets nationaux du PACE et du PCNP. Ce fonds subventionne les projets appuyant les objectifs des programmes et qui profitent directement aux projets du PACE et du PCNP d'un bout à l'autre du Canada. Le cadre de cet événement unique a été élaboré par des conseillers de programmes de Santé Canada et approfondi par une équipe du centre de promotion de la santé de l'Université de Toronto (Vous trouverez des renseignements additionnels sur le PACE/PCNP et le Fonds pour les projets nationaux à l'Annexe A et sur le site Web de Santé Canada à <http://www.hc-sc.gc.ca/hppb/childhood-youth/cbp.html>).

L'exercice de Remue-méninges du PACE/PCNP a réuni des représentants de 38 projets et des chercheurs en santé communautaire afin de réfléchir à quatre grandes questions d'intérêt pour tous les programmes du PACE/PCNP au Canada. Les quatre questions à l'étude sont les suivantes :

- ▶ Comment maximiser la participation parentale;
- ▶ Comment atteindre et retenir les clientèles cibles;
- ▶ Déterminer les facteurs qui augmentent le taux d'allaitement chez la clientèle du PACE et du PCNP;
- ▶ Établir les partenariats et les interventions pour prévenir la violence faite aux enfants.

Un comité consultatif formé d'agents de projets et de porte-parole de Santé Canada à l'échelle régionale et nationale ont participé à la conception et à la mise en œuvre de l'atelier de réflexion dans le but de s'assurer que les conclusions tirées soient pertinentes et utiles aux projets du PACE/PCNP. Le cadre établi comportait la définition des questions à traiter en priorité, la nomination des chercheurs qui ont pris part à l'exercice ainsi que l'identification et la validation des programmes ayant fait preuve d'innovation et d'expertise dans l'un des quatre champs d'étude.

À l'issue de la réflexion, quatre documents ont été produits (un par question). Ces documents reflètent l'expérience et l'expertise des agents de projets et des chercheurs communautaires. Un cinquième document fournit un aperçu de ce modèle expérimental unique et du processus utilisé pour tirer les conclusions.

**C**ette réflexion a permis d'aborder la relation avec les parents et les femmes enceintes qui participent aux programmes et que l'on aimerait voir devenir partenaires. Quels sont les stratégies, les défis, les innovations et les résultats qu'amène la participation active des parents dans le développement, la présentation, la gestion et l'évaluation des programmes?

### ***Ce qu'en pense la collectivité...***

#### **Enseignements**

Le groupe de réflexion qui s'est penché sur la maximisation de la participation parentale a identifié trois types d'enseignements importants qui, réunis, permettent d'améliorer grandement la participation des parents comme partenaires dans les programmes PACE. Ces trois enseignements sont :

- ▶ La philosophie et le système de valeurs pro-parents
- ▶ Les ressources
- ▶ La flexibilité

## Premier enseignement : Philosophie et système de valeurs pro-parents

**Établir un système de valeurs ou une philosophie avec des directives et des politiques écrites qui instituent, noir sur blanc, des façons de travailler et créent une culture où les parents sont appréciés à la fois à titre de partenaires et de personnes-ressources, et à titre d'intervenants essentiels au développement, à la gestion, à la présentation et à l'évaluation des programmes.**

Un Centre PACE est un lieu où les gens ont l'occasion d'apprendre à être des parents attentifs.<sup>1</sup> Les programmes qui réussissent communiquent aux participants un « sens de la collectivité ».



**« Rien pour les gens sans les gens. »**



**« C'est un programme pour les familles, par les familles et avec les familles. »**

Pour établir un bon rapport avec les parents et inviter leur participation, l'organisation doit, d'abord et avant tout, prôner une philosophie et un système de valeurs qui se reflètent dans les politiques, se démontrent dans les actions, et se sentent dans le milieu.

Les programmes les plus fructueux sont souvent mis de l'avant par les parents eux-mêmes.

Dans bien des cas, la moitié des membres du conseil d'administration doivent être des

parents de la communauté. Les rencontres du conseil se déroulent de manière informelle, à l'instar des réunions entre amis. Chacun est invité à apporter sa contribution.

On mise beaucoup sur la valeur du vécu lorsqu'on procède au recrutement. Certains centres n'embauchent que des gens de la communauté plutôt que des « professionnels ». C'est une façon de faire ressortir le fait que, lorsqu'on se réfère à l'encadrement parental, les parents **sont** les spécialistes, bien que les professionnels continuent de jouer un rôle important.

Les professionnels doivent tout bonnement « s'intégrer ». Le personnel doit pouvoir évoluer dans ce modèle où le parent occupe la position centrale et respecter celui-ci pour son rôle de chef de famille et de décideur. Par exemple, un nutritionniste doit se rappeler qu'une saine nutrition sur un salaire de parent pose parfois un défi. Les membres du personnel doivent donc s'adapter. Ceux qui n'y parviennent pas ne restent pas longtemps. Parfois, les parents eux-mêmes se chargent de l'embauche.



**« Celui qui vit la situation est le spécialiste. »**

Dans certains centres, on ne permet pas au personnel d'accrocher leurs diplômes au mur.

On offre quelquefois une formation pour sensibiliser les professionnels venant d'une agence extérieure. Un centre a développé un « Jeu de la réalité » comme outil d'enseignement pour les agences partenaires. Les joueurs ont l'occasion de « chausser les souliers de quelqu'un d'autre » et de faire l'expérience de la vie d'un participant (Ça consiste à tenter de suivre un scénario avec le genre de ressources dont disposerait ce participant).

<sup>1</sup> Dans ce contexte, le terme parent peut se rapporter au gardien qui prodigue les soins principaux.

Les parents doivent être abordés comme spécialistes et comme personnes. Nous devons reconnaître que chacun possède des qualités et des talents uniques, et qu'il peut apporter une contribution importante.



***Plutôt que d'étiqueter les parents comme des personnes « à risque » et ayant « besoin d'aide », nous les rassurons : « Contrairement à ce que d'autres ont pu vous dire ou ce que vous croyez de vous, vous êtes précieux. En fait, nous avons besoin de vous. Vous pouvez considérer que c'est votre place ».***



***« Dès leur arrivée au centre, nous développons l'estime de soi des participants en faisant une évaluation personnelle de leurs compétences. Nous posons des questions telles que : Tricotez-vous? Pouvez-vous faire du pain bannock? Aimerez-vous enseigner à d'autres comment faire du pain bannock? »***

Dans certains programmes, tout le monde doit faire du travail bénévole au moins 10 heures par année. On part du principe que chacun a quelque chose de valable à apporter et cela, en retour, augmente l'estime de soi.

Notre mission et notre philosophie découlent de la conviction que vous investissons dans le futur du Canada. Nous reconnaissons que les parents font leur possible avec ce qu'ils possèdent, à partir de leur compréhension et de leur vécu. Lorsque vous voulez aider quelqu'un, vous devez commencer là où la personne se situe. Il faut respecter leur « parcours ».

Il s'agit de la création d'un environnement où les gens peuvent se donner eux-mêmes du pouvoir.

Les organisations qui réussissent et qui intègrent des parents à titre de partenaires fonctionnent différemment. Leurs priorités d'organisation sont différentes. Les méthodes et les programmes sont englobants. Dans beaucoup de groupes, le processus de décision ressemble au processus d'action. Chacun a l'occasion de participer à tous les niveaux, avec le but d'encourager et de faciliter la représentation et le leadership des parents. Toutes les contributions sont acceptées et appréciées. L'attitude est celle de l'entreprise collective. Les façons d'être, de penser, de faire et de travailler se distinguent de celles que l'on retrouve dans le modèle de services conventionnel.

Le langage est aussi différent. Certains centres éliminent la terminologie de type « client ». Un centre utilise le terme « groupe de travail » plutôt que comité (on considère que le groupe de travail fait davantage allusion à l'action et à la participation, permettant ainsi aux parents de participer de façon concrète).

La communication doit absolument rester ouverte. On met l'emphase sur les relations humaines. Établir de bons rapports et développer la confiance mutuelle sont deux aspects essentiels au succès du programme.

On pratique la politique des « portes ouvertes ». Les rencontres en personne et le recrutement par le bouche à oreille sont considérés très efficaces. Par exemple, le coordonnateur d'un centre peut faire du porte à porte pour inviter les gens à visiter le centre. Les parents jouent un rôle important dans les activités de rayonnement du centre en amenant d'autres parents.

Les partenaires ne sont pas seulement des parents. Quelquefois, un partenaire est une personne qui donne de son expertise et de son temps à la communauté. Certains centres

organisent des soirées de bénévoles afin de reconnaître la participation et l'engagement de leurs partenaires.

Le processus invitant la participation des parents comme partenaires se développe continuellement, mais les avantages liés à la mise en œuvre d'un programme communautaire ainsi conçu sont énormes.

## Deuxième enseignement : Les ressources

**Les organisations qui travaillent en partenariat avec les parents doivent posséder les ressources et le soutien qui englobent le temps, les ressources humaines et les autres appuis nécessaires.**



***« Nous avons 10 personnes autour de la table qui œuvrent dans les limites du budget. Mais en fait c'est faux puisque beaucoup font leur travail à la maison, durant leurs loisirs. Ce travail n'est pas rémunéré, alors on ne le considère pas dans le budget. Et cela ne tient pas compte du travail que font les parents comme partenaires. »***

Des ressources (temps et argent) sont nécessaires pour faire fonctionner de manière raisonnable un centre où les parents sont partenaires. À l'heure actuelle, certains centres font des pieds et des mains pour conserver les compétences et les appuis requis. Du point de vue du personnel, les restrictions budgétaires depuis sept ans n'ont pas permis d'allouer des sommes pour l'augmentation du coût de la vie, les avantages sociaux, les régimes de retraite, etc. Du point de vue des bénévoles, les ressources sont limitées ou inexistantes. Pour

bien soutenir les bénévoles, il serait souhaitable de réserver des sommes pour rembourser leurs dépenses personnelles.

Un centre rapporte qu'il fournit des services à quelque 300 à 400 familles chaque année, avec une quinzaine d'employés rémunérés à raison de 200 heures par année. Dans la réalité, cependant, ces employés travaillent probablement 500 à 600 heures annuellement. Cela se traduit en plusieurs centaines d'heures de travail bénévole de la part du personnel, et illustre à quel point les employés sont dévoués.



***« Santé Canada en a vraiment pour son argent. »***

La saine gestion de programme dépend largement des compétences et de l'expérience du coordonnateur. Pour attirer et retenir un personnel qualifié, il faut allouer aux programmes les fonds suffisants pour offrir des salaires reflétant les réalités du travail : description de tâche, formation requise, expériences, aptitudes et responsabilités. Sur le terrain, toutefois, un coordonnateur est souvent beaucoup moins bien rémunéré qu'une personne qui occuperait ailleurs ce genre de poste.

Même avec l'augmentation des fonds, les priorités se bousculent entre les frais administratifs, l'amélioration des services et la diminution de l'attente pour ces services.

De plus, des ressources sont nécessaires pour soutenir plusieurs activités et services d'importance :

- Coût de garderie et de transport pour permettre aux parents de profiter des programmes : Beaucoup de parents ne peuvent se permettre de payer de tels services.
- Honoraires : La ligne de démarcation entre le personnel et les parents devient plus

floue lorsque les parents sont considérés comme vrais partenaires. Ils devraient recevoir une certaine compensation monétaire.

- Événements sociaux : Ces occasions permettent d'attirer et de retenir des parents, en plus d'atténuer l'isolement social que ressentent les parents de jeunes enfants.
- Occasions de formation progressive pour les partenaires telles que : orientation, leadership, animation, rôle et responsabilités au conseil d'administration, et développement de compétences (par ex. : techniques de présentation écrite et verbale, préparation de documents, connaissances informatiques).

La formation améliore l'estime de soi des parents, tout en leur permettant de vivre des expériences de travail intéressantes, à titre de partenaires importants de l'organisation. Les parents peuvent : représenter le centre et faire des exposés; préparer de la documentation en se servant de leurs compétences en éditique; rédiger des dépliants et des brochures d'information sur le programme. De plus, le développement de compétences et le perfectionnement préparent ces parents pour le marché du travail.

Le rôle du coordonnateur est de fournir les occasions, préparer les documents administratifs, d'aider les parents à augmenter leur confiance en soi, et agir comme mentor auprès des parents-partenaires.

### **Troisième enseignement - La flexibilité**

L'un des principes directeurs actuels de PACE/PCNP est la flexibilité. Les centres sont attentifs aux communautés qu'ils desservent et sont prêts à essayer différentes stratégies selon les circonstances et les besoins des enfants et des familles. Par conséquent, chaque programme tient compte de l'aspect de la flexibilité dans le cadre du travail, ce qui

inspire des méthodes novatrices de réaliser les objectifs. Pour continuer d'être efficace, les programmes flexibles ne peuvent risquer d'être compromis par des nécessités extérieures aux programmes, telles que l'évaluation, par exemple.



**« Pour satisfaire à la diversité des communautés du Canada ainsi qu'aux circonstances particulières et aux besoins changeants des enfants et des familles, les programmes PACE se doivent d'être flexibles. »**

Les directives prônées par PACE/PCNP font clairement état de la flexibilité. Il est important de maintenir cette composante plutôt que de mettre en œuvre des modèles rigides.

Les programmes PACE sont dictés par la communauté. Le fait de permettre aux gens de renforcer leur autonomie est le grand facteur de réussite.

Le principe de flexibilité s'applique à la façon dont le centre est dirigé. Par exemple, pour encourager les familles à participer aux rencontres et à assumer certaines fonctions, des centres fournissent les repas, la garderie sur place et le transport. Si cela n'est pas faisable faute d'espace, le centre peut tenir ses réunions de conseil à l'heure du dîner, quand c'est moins astreignant pour les familles, ou peut rembourser les frais de garderie.

La flexibilité s'applique aussi aux programmes et aux activités. Au Yukon, on compte plusieurs programmes pour les Premières nations qui font de la sensibilisation culturelle un aspect important des activités. Par exemple, on y trouve un programme « Ma mère l'Original » au lieu d'un programme « Ma mère l'Oie ».

Pour établir un rapport personnel avec les parents et mieux connaître la culture et les traditions, les centres sortent des sentiers battus. Par exemple, le personnel peut aider à plier le linge pendant une rencontre, ou participer à une excursion de pêche avec une famille.



**« Si vous n'établissez pas un rapport personnel, alors vous n'obtiendrez pas leur confiance et ils ne viendront pas à votre centre ».**

Enfin et surtout, la flexibilité doit se refléter dans le processus d'évaluation.

**Dans notre façon de travailler au PACE/PCNP, la priorité est mise sur les relations humaines. Afin de préserver le principe de flexibilité, le gouvernement peut devoir changer les critères d'évaluation pour satisfaire les besoins des parents-partenaires de la communauté. Le processus d'évaluation doit se faire plus flexible. Pour la même raison, la flexibilité est aussi la clef de la réalisation des objectifs et des structures de programme.**



**« Vous ne pouvez encourager la flexibilité à l'intérieur des programmes, et vous attendre ensuite à de la rigidité dans la mesure des résultats. »**

Les programmes ont développé une culture où les erreurs sont l'occasion d'apprentissage. Les critères d'évaluation rigides ne tiennent pas la route dans cette culture.

On devrait développer une trousse d'évaluation contenant une variété de

méthodes de mesure, ce qui permettrait *d'obtenir une mosaïque d'évaluations plutôt qu'une seule image* ». Aux yeux du personnel, les évaluations ne sont habituellement pas sensibles à l'aspect culturel. Le personnel s'efforce d'écrire des « rapports en langage simple », efforts couronnés de succès très relatifs.

## **Défis propres à la maximisation de la participation des parents comme partenaires**

Les participants au groupe de réflexion ont identifié trois grands défis dans la réalisation de l'objectif consistant à établir un partenariat avec les parents.

### **Le premier défi : États d'esprit des professionnels<sup>2</sup>**



**« Les professionnels résistent beaucoup à l'idée de changer leurs méthodes, ce qui est quelque peu ironique si l'on songe qu'une partie de leur travail consiste à amener les autres à changer leurs façons. »**

Les praticiens semblent souvent embourbés dans les processus et les affaires du programme, de même qu'ils s'arrêtent à compter le nombre de participants pour satisfaire aux critères d'évaluation. Il peut être difficile de modifier cet état d'esprit quand, trop souvent, les praticiens sont occupés à « éteindre les feux ».

---

<sup>2</sup> Bien que le terme professionnel n'a jamais été clairement défini, il peut englober les personnes suivantes : bureaucrates, chercheurs, travailleurs sociaux, praticiens, personnel infirmier, diététistes, jeunes diplômés, personnel d'autres agences, autres spécialistes des soins pédiatriques, etc.).

Il serait probablement plus facile d'introduire la véritable philosophie et la bonne attitude au départ, plutôt que d'essayer de les changer à mi-chemin. On pourrait instaurer un programme de mentorat inspiré des projets qui ont davantage porté fruit dans la participation des parents à titre de partenaires et dans les relations avec eux. Ces programmes à succès pourraient permettre d'encadrer d'autres programmes.

Le principal défi qui se pose aux praticiens consiste à trouver des moyens de transformer des familles en partenaires, alors qu'elles sont en situation de crise. Une famille en crise n'a généralement pas l'énergie ni les ressources pour se donner.

Finalement, le processus même de recrutement peut entraver la participation des parents. Il y a des cas où les participants doivent remplir des formulaires ou des fiches et cela génère une certaine résistance.

### **Le deuxième défi : Les ressources**

Le temps nécessaire à la participation peut constituer un obstacle à l'engagement des parents. Le manque de ressources, qu'elles soient humaines ou financières, limite souvent les activités des programmes.

### **Le troisième défi : L'évaluation et le suivi**



**« Une certaine confusion règne parfois entre le compte rendu et la réussite. Pouvoir rendre des comptes est important dans le processus, mais cela ne mesure pas le succès. »**



**« On ne compte pas les familles comme les poulets ».**

On peut percevoir une intrusion dans le rôle de l'évaluation. Le défi peut consister à clarifier les objectifs. Si les créateurs et les bailleurs de fonds du programme ne poursuivent pas des buts clairs, il devient difficile d'en mesurer les progrès ou le succès. De plus, il est important de définir ce qu'on entend par participation « appropriée » des parents-partenaires. Comment définir le partenariat et le succès? Et en fonction de quelles valeurs?

### **Questions à l'étude**

Le groupe de réflexion a identifié plusieurs domaines de recherche importants qu'il faut examiner pour étayer les enseignements, tout en gardant à l'esprit que différentes motivations existent parmi les bailleurs de fonds, le personnel et les parents dans cette volonté d'établir un partenariat avec les parents. La question essentielle devient alors : comment concilier les divergences?



**« Vous pouvez mesurer le renforcement de l'autonomie de plusieurs façons, et divers outils peuvent mesurer les mêmes choses ».**



**« On ne doit jamais faire abstraction du contexte ».**

- ▶ Quels sont les indicateurs optimaux reflétant l'engagement du participant comme partenaire?
- ▶ Quel genre de profil professionnel (compétences, attitudes, convictions, comportements, expérience, etc.) favorise l'engagement du participant comme partenaire?
- ▶ Quelles sont les meilleures façons de concrétiser la participation des parents?

- ▶ Quels sont les appuis concrets et les ressources matérielles à privilégier pour maximiser la participation des parents?
- ▶ Quels jalons peut-on identifier pour aider les participants du programme à se situer par rapport aux objectifs de participation des parents?
- ▶ Comment peut-on s'assurer de la flexibilité nécessaire à tous les niveaux du programme PACE/PCNP, y compris le processus d'évaluation, afin de permettre et de favoriser la participation des parents?
- ▶ Comment chaque projet individuel doit-il documenter le succès de la participation des parents?

**La production de ce rapport a été rendue possible grâce au financement accordé par le Fonds pour les projets nationaux du PACE/PCNP de Santé Canada.**

**Les opinions exprimées dans ce document ne reflètent pas nécessairement la politique officielle de Santé Canada.**

## Membres du groupe de réflexion

Sterling Carruthers  
Kids West  
Île-du-Prince-Édouard

Joy Comeau  
Family Resource Centre (SJ) Inc.  
Nouveau-Brunswick

Leona Corniere  
Child Development Centre  
Territoire du Yukon

Dilly Knol  
Andrew Street Family Resource Centre  
Manitoba

Sue Lebrun  
Our Children/Our Future  
Ontario

Angela Mann  
Al Ritchie Family Wellness Project  
Saskatchewan

Edna Olsen  
The Children's Centre/Food for Two  
Alberta

Debbie Smith  
Bridgewater Family Support Centre  
Nouvelle-Écosse

Gaële Trebaol  
APEP - Association des Parents d'Enfants  
Prématurés du Québec  
Québec

Chercheur :  
Yann Lebossé  
Université Laval  
Québec

Représentante du Comité consultatif :  
Anita Ducharme  
Abinotci Mino-Ayawin  
Manitoba

Représentante du Comité consultatif :  
Dominique Parisien  
Santé Canada (Région du Québec)

**Étude documentaire**

**Conclusions de la recherche**

**Résumé de l'article intitulé :  
Maximiser la participation des parents dans le cadre  
des programmes communautaires : vers une  
nécessaire négociation des enjeux communs.**

**Yann Le Bossé**

Cette étude porte sur les correspondances entre les enseignements que les responsables des projets PACE/PCNP tirent de leurs pratiques et les connaissances disponibles dans la documentation moderne sur la participation communautaire.

Dans un premier temps, les enjeux associés à la maximisation de la participation parentale sont clarifiés. Trois types d'enjeux sont identifiés :

- ▶ Les enjeux propres aux bailleurs de fonds et aux planificateurs de services :

*Les concepteurs et autres intervenants envisagent l'établissement d'un partenariat efficace avec les parents, car ceux-ci peuvent contribuer largement au succès de leurs programmes.*

- ▶ Les enjeux propres aux parents :

*De nombreuses études soulignent le caractère particulièrement bénéfique de l'engagement communautaire pour les participants qui vivent concrètement la prise de décision et la réalisation des objectifs (Rutten et coll., 2000; Speer, 2000).*

- ▶ Les enjeux démocratiques :

*Le renforcement du potentiel d'action de tous les acteurs du milieu contribue directement à la revitalisation des processus démocratiques locaux et à une répartition plus équitable des ressources disponibles.*

Les trois principaux critères de succès identifiés par les participants sont analysés ci-après, à la lumière de la documentation moderne.

## Premier critère de succès

### **Adopter un cadre de pratique qui repose sur la valorisation des compétences des parents et de leur rôle auprès des enfants**

Dans cette perspective, les intervenants posent trois questions fondamentales. L'auteur tente d'apporter des éléments de réponses sur la base des connaissances actuellement disponibles dans la documentation.

- Quel est le profil professionnel (compétences, attitudes, convictions, comportement, expériences, etc.) susceptible de favoriser la participation du parent à titre de partenaire ?

L'intervenant qui est véritablement en mesure de maximiser la participation parentale :

- Comprend que sa seule expertise est insuffisante pour le succès de son intervention; il juge que les connaissances et les compétences des parents sont indispensables à la réussite de l'intervention;
- Se place là où les parents se trouvent sur leur parcours, c'est-à-dire qu'il ou elle n'exige pas de ces derniers qu'ils adoptent un rythme, un cadre ou des méthodes rigides de collaboration;
- Attache autant d'importance à la stimulation de l'action individuelle et collective des parents qu'à la production des résultats visés;
- Ressent un accomplissement professionnel dans sa capacité à comprendre, à exprimer et à valider les demandes des parents et du milieu.

Les meilleures méthodes pour maximiser la participation des parents reposent sur :

- Une prise en considération véritable des besoins formulés par les parents;
- Une négociation concrète avec les parents de manière à développer une stratégie d'action commune qui tienne compte de leurs préoccupations quotidiennes;
- Une compréhension claire des coûts et des bénéfices potentiels associés à la participation des parents;
- La création constante de nouvelles occasions de participation qui soient adaptées au contexte de vie des parents.

Parmi les indicateurs les plus appropriés qui permettent de refléter la participation parentale, citons :

- Les modes de renforcement de la participation parentale dans le but d'évaluer le potentiel d'accueil du milieu (point de vue behavioriste);
- L'adoption par l'organisme d'une stratégie de communication spécifiquement destinée à rejoindre les parents (point de vue du marketing social);

- L'existence d'une forte collaboration entre les différents intervenants de la communauté (point de vue écologique);
- La capacité de l'organisme à créer des occasions de participation compatibles avec les besoins des parents (point de vue pragmatique);
- L'évolution de la participation des parents dans cinq sphères particulières d'une organisation : 1° la contribution à la définition des besoins; 2° l'exercice du leadership; 3° la contribution à l'organisation; 4° la mobilisation des ressources; 5° la gestion de l'organisation. À cela s'ajoute l'établissement d'une priorité dans les organisations œuvrant auprès des plus démunis (point de vue du développement de la citoyenneté).

## Deuxième critère de succès

### Disposer des ressources nécessaires

L'analyse de cette condition de succès conduit les participants du groupe de réflexion à poser la question suivante :

*Quelles sont les conditions de pratique et les ressources matérielles concrètement nécessaires pour maximiser la participation des parents?*

À l'examen de la documentation existante sur la participation communautaire, force est de constater que la question des coûts inhérents à ce type de pratique sociale ne fait pas l'objet d'un examen systématique. Si le manque criant de ressources est constamment signalé, il reste manifestement à établir avec précision l'ensemble des ressources nécessaires pour mettre en œuvre ces programmes avec succès. En l'absence de telles données, ces initiatives sont automatiquement sous-financées, ce qui réduit d'autant leurs effets potentiels.

## Troisième critère de succès

### La flexibilité

Si les participants saluent le souci de flexibilité des concepteurs des programmes PACE/PNCP, elles soulignent du même coup l'incongruité de la démarche d'évaluation qui les accompagnent. De manière unanime, on juge inadéquate l'utilisation d'une démarche unique portant sur des indicateurs très globaux et utilisant des instruments trop généraux pour être sensibles aux différences de contexte. Les participants estiment que les méthodes d'évaluation sont l'expression d'une rigidité de conception et d'application des critères de succès et qu'elles s'avèrent incompatibles avec la nécessaire flexibilité de tous les aspects de ces programmes. Dans un premier temps, l'analyse de cette question illustre la nécessité de distinguer trois fonctions précises de l'évaluation :

- L'imputabilité  
Il s'agit de s'assurer que les fonds recueillis sont dépensés de la manière prévue et qu'ils permettent de réaliser des objectifs;
- Le soutien à l'action  
Il s'agit d'informer précisément les intervenants des forces et des faiblesses de leurs actions par rapport aux objectifs visés;
- Le développement des connaissances  
Il s'agit de tirer les enseignements d'un programme particulier pour en étendre les conclusions à un ensemble de démarches similaires et pour approfondir la compréhension que l'on a du changement observé.

En l'absence d'une telle clarification et d'une négociation plus ou moins directe mais explicite de ces différents enjeux entre toutes les personnes concernées (participants, intervenants, planificateurs et gestionnaires du programme, concepteurs, et chercheurs), le risque est grand d'instaurer une démarche d'évaluation qui faillira à la tâche. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, la rigidité des outils d'évaluation ou de documentation invoquée par les participants à la séance de remue-méninges n'est pas inhérente à la nécessité de documenter l'action de manière rigoureuse. Elle est plutôt le fruit d'une dysfonction entre les différents enjeux soulevés.

Quatre questions portant sur deux thèmes distincts ont été formulées par les participants :

*Comment peut-on réconcilier le principe de flexibilité qui caractérise les programmes PACE/CPNP avec les différents aspects d'une démarche d'évaluation?*

et

*Quelles sont les méthodes qui permettraient d'assurer la flexibilité nécessaire à tous les niveaux de la démarche de renforcement de la participation des parents, y compris la démarche de l'évaluation?*

Parmi les solutions envisageables pour mener une bonne évaluation des programmes et compte tenu de la nature des objectifs visés par les programmes PACE/PCNP, il est proposé que :

- On opte pour une démarche d'évaluation concertée qui maximise la participation de tous les intervenants concernés;
- On adopte une conception relativiste de l'évaluation, par opposition à une conception objectiviste ( Stufflebeam, 1994);
- On opte pour une démarche susceptible de soutenir le développement de l'autonomie des personnes et des collectivités (empowerment evaluation, Fetterman et coll., 1996) qui comporte quatre grandes étapes : 1° établir un bilan de la situation; 2° identifier les objectifs à atteindre; 3° déterminer des stratégies et aider les participants à développer leurs propres stratégies pour atteindre leurs objectifs; 4° déterminer la nature des renseignements nécessaires (indicateurs) afin de documenter de façon créative les progrès accomplis pour atteindre les objectifs identifiés.

*Existe-t-il des outils permettant d'aider les responsables des programmes à apprécier leur progression en termes de participation des parents?*

et

*Comment chaque programme pourrait-il documenter efficacement le succès des efforts investis pour obtenir la participation des parents?*

L'analyse de la documentation conduit à constater qu'il existe peu d'outils véritablement capables d'illustrer la progression de la participation des parents. Par contre, on peut identifier certains paramètres pour aider les intervenants à suivre le « tableau de bord » de la participation parentale dans leur organisme.

- Il est essentiel que les instruments utilisés ne soient pas intrusifs (c'est-à-dire qu'ils ne contraignent pas les parents à divulguer des informations qu'ils ne souhaitent pas transmettre);
- Il faut choisir nos indicateurs en fonction des objectifs de participation que l'on s'est fixés. Une mesure globale de la participation est inutile si elle ne reflète pas précisément les effets attendus de la pratique;
- La mesure des indicateurs de participation n'a de pertinence que si elle est réalisée de manière systématique pendant une période de temps représentative;
- Parmi les indicateurs possiblement pertinents, citons : 1° l'évolution des occasions de participation; 2° les niveaux de prise de décisions accessibles aux participants; 3° le nombre et la durée des activités auxquelles les parents participent; 4° la représentativité des groupes et des leaders; 5° le sentiment d'appartenance perçu par les membres de la collectivité; 6° La satisfaction des parents face à leur participation; 7° la portée des réalisations et la stabilité des objectifs à long terme.

- Après analyse, il apparaît que l'outil le plus accessible pour mesurer l'évolution de la participation des parents au sein d'une organisation est l'instrument développé par Rifkin et coll. (1988) et complété par Bichmann et coll. (1989).

En terminant, quelques recommandations sont proposées afin d'approfondir les connaissances sur le développement de la participation parentale.

## Recommandation principale

**Que l'ensemble des conditions de succès des programmes PACE/PCNP (modes d'intervention à privilégier, modalités de financement optimales, type d'effets envisageables, méthodes d'évaluation compatibles, etc.) soient répertoriées et articulées de manière à définir un cadre de référence susceptible de maximiser l'efficacité de ces programmes.**

Conséquemment, il est nécessaire de développer des connaissances et des pratiques relativement aux aspects suivants :

- Les modes d'intervention les plus enclins à augmenter l'efficacité des programmes, tout en respectant la nécessité d'adopter une approche orientée vers le respect des diverses formes de compétences;
- Les possibilités de financement optimales pour ce type de programme, en tenant compte de l'ensemble des coûts inhérents à la période de mise en œuvre du programme dans la collectivité;
- La formulation des types d'effets que l'on peut raisonnablement anticiper à la suite de la mise en œuvre d'un programme communautaire;
- Les méthodes d'évaluation compatibles avec une réelle prise en considération des contextes, l'utilisation d'outils adaptés aux caractéristiques particulières du milieu et, surtout, l'établissement d'une priorité pour l'efficacité du développement des connaissances.

# Maximiser la participation des parents dans le cadre des programmes communautaires : vers une nécessaire négociation des enjeux communs<sup>3,4</sup>

Yann Le Bossé<sup>5</sup>

*« Les obstacles à la participation des parents ne résultent pas de l'incapacité de ces derniers, mais de l'incapacité des autres partenaires à laisser cette participation se manifester. »*

Debbie Smith, directrice du Centre familial d'entraide de Bridgewater, Nouvelle-Écosse

En mars 2000, le Centre de Promotion de la Santé de l'Université de Toronto a orchestré, pour le compte de Santé Canada, une rencontre avec quatre groupes d'intervenants engagés depuis quelques années dans l'implantation du Programme d'actions communautaires à l'enfance (PACE) et du Programme canadien de nutrition prénatale (PCNP). Ensemble, ils ont tenté de dégager les premiers enseignements tirés de leurs pratiques. Chaque groupe était accompagné d'un chercheur invité à contribuer aux débats en y apportant les connaissances scientifiques disponibles. L'un des groupes de travail avait pour mission *La maximisation de la participation parentale*. Le groupe était composé de neuf directrices d'organismes communautaires canadiens, choisies par les organisateurs de l'événement d'après leur succès dans ce domaine et dans leur milieu. Pendant huit heures, à raison de deux rencontres, ces personnes ont partagé les principales leçons de leur expérience sur le terrain. Deux observateurs mandatés par Santé Canada, un interprète et une personne responsable de la prise de notes, participaient également à la rencontre.

La première tâche des participants consistait à cerner les principaux enseignements issus de leurs pratiques quotidiennes auprès des parents. On leur a posé la question : « De votre point de vue, qu'est-ce qui a fonctionné et qu'est-ce qui a moins bien fonctionné dans vos efforts d'intégration des parents à titre de partenaires? ». On leur a ensuite demandé de formuler ces enseignements sous forme de critères de succès essentiels à leur pratique. Enfin, les participants devaient retenir les trois critères les plus importants parmi ceux mentionnés, en s'appuyant sur les trois facteurs suivants : 1° que l'enseignement soit considéré comme important par l'ensemble des participants; 2° que cet enseignement porte précisément sur les conditions de succès de l'intégration des parents aux initiatives; et 3° qu'il puisse faire l'objet d'une étude systématique dans le cadre d'une recherche. Subséquemment, les participants devaient se pencher plus à fond sur ces critères et

---

<sup>3</sup> Cette étude a bénéficié du soutien financier du Centre pour la Promotion de la Santé, Université de Toronto.

<sup>4</sup> L'auteur tient à remercier Mme Annie Lefebvre pour sa contribution à la préparation de ce texte.

<sup>5</sup> Professeur adjoint au département des Fondements et Pratiques en Éducation de l'Université Laval.

dégager des questions susceptibles de faire l'objet d'une recherche à l'aide de l'analyse de la documentation existante sur le sujet. La présente étude est destinée à documenter davantage ces questions de recherche et à identifier les éventuels axes de recherche à développer. Après un rappel des enjeux de la discussion, chacun des trois critères de succès retenus par les participants a été identifié et explicité. Par la suite, les questions de recherche formulées par les participants sont étudiées à la lumière de la documentation.

## Vers une nécessaire clarification des enjeux liés à la participation des parents dans les programmes de type PACE/PCNP

Ainsi que le souligne Anderson (1998), les motifs menant les bailleurs de fonds et les concepteurs de programmes à rechercher la participation des membres de la collectivité se fondent parfois sur des objectifs très différents. Dans le contexte des institutions scolaires, par exemple, il n'est pas rare que la participation des parents et des autres membres de la collectivité servent principalement à rendre légitimes les décisions des institutions qui sont remises en questions par la population. L'auteur cite notamment l'exemple des décisions de coupures budgétaires qui sont prises au niveau central, mais dont on laisse la gestion aux comités locaux composés de parents. Dans le contexte des programmes de promotion de la santé, l'importance accordée à la participation des membres du milieu découle de l'élargissement de la notion de « santé » adoptée par l'Organisation mondiale de la santé pour l'ensemble de ses déterminants sociaux et environnementaux (Kar et coll., 1999; Minkler & Pies, 1997; Rifkin, 1990). Cet élargissement a conduit les planificateurs des programmes de promotion à intégrer la participation communautaire comme une composante de leurs initiatives locales et décentralisées (Rifkin et coll., 1988). Toutefois, cette participation est souvent symbolique et cantonnée à ce qu'Anderson (1998) appelle une conception consumériste de la participation communautaire. Selon cette conception, les membres du milieu ne sont là que pour légitimer l'organisation et entériner ses décisions à titre de « clients ». Au fil des expériences, il est toutefois ressorti clairement que le simple fait de demander le cautionnement des membres de la collectivité ne permettait pas d'améliorer l'efficacité des initiatives. Cela engendrait même de nombreux effets pervers, dont le renforcement du contrôle des professionnels et des bailleurs de fonds sur la définition des problèmes et des solutions à apporter. Ce travers est aujourd'hui clairement identifié et documenté (Abrahams, 1996; Breton, 1994; Church, 1996; Fortin et coll., 1992; Hildebrant, 1996; Lord & Dufort, 1996; Mason & Boutilier, 1996; O'Neill, 1992; Rousseau, 1993; Robertson & Minkler, 1994).

En fait, il apparaît de plus en plus clairement que la réalisation des objectifs des bailleurs de fonds et des intervenants en promotion de la santé passe par le développement d'un partenariat beaucoup plus étroit avec les membres de la collectivité. Dans le cas précis des programmes de type PACE/PCNP, la question de la collaboration des parents devient cruciale. En effet, si les concepteurs de ces programmes se préoccupent de l'engagement des parents en tant que partenaires, c'est essentiellement en raison de l'impossibilité de restreindre la question du développement du bien-être des enfants d'une collectivité au seul secteur de l'intervention professionnelle, qu'elle soit de nature préventive ou palliative (Peters & Russell, 1994; Mundale, 1991). En d'autres termes, on ne peut sérieusement envisager un mieux-être des enfants sans la collaboration de l'ensemble des acteurs du milieu. À ce titre, la collaboration des parents devient capitale puisqu'elle est à la fois nécessaire pour accéder aux enfants en situation de besoin et pour prolonger les effets de l'intervention en milieu familial (Hahn & Rado, 1996; Hoover-Dempsey, & Sandler, 1997; Phillips Smith, Connrell, Wright, Sizer & Norman, 1997; Raffaele & Knoff, 1999; Wendy, Grolnick, Benjet, Kurowski, Apostoleris, 1997). Ce rôle actif et essentiel attribué au parent exclut d'emblée une approche consumériste de la participation parentale puisque la simple validation *a posteriori* des décisions des professionnels ne saurait constituer une base de collaboration suffisante pour permettre à l'intervention d'être efficace à moyen et à long terme

(Robertson & Minkler, 1994; Rifkin, et coll., 1988). Dès lors, il devient incontournable de jeter les bases d'une collaboration étroite avec les parents, ce qui suppose notamment d'intégrer les préoccupations de ces derniers dans la conception initiale des programmes. C'est à ce prix que l'on peut espérer une participation concrète de leur part ( Arcury, Austin, Quandt & Saavedra, 1999; O'Donnel, et coll., 1998).

Parallèlement à ces enjeux véritablement stratégiques, plusieurs études soulignent le caractère particulièrement bénéfique de l'engagement social des participants qui sont invités de façon concrète dans le déroulement des décisions et des actions (Rutten et coll., 2000; Speer, 2000). Les personnes qui contribuent personnellement aux décisions et aux mesures collectives développent un sentiment de compétence, augmentent leur estime de soi, tout en élargissant la vision de leur autonomie face aux conditions adverses qu'ils peuvent vivre (Bernstein et coll., 1994; Kieffer, 1984; Le Bossé, Lavallée & Herrera, 1996; Le Bossé et coll., 1998; Servian, 1996; Wallerstein, 1992). (Lee, 1994; Cox, 1991; Friedmann, 1992; Moreau, 1990; Mullender & Ward, 1994; Serrano-Garcia, 1984; Simon, 1990). La participation active des parents dans la conception et la réalisation des programmes communautaires de type PACE/PCNP est donc à la fois nécessaire à la viabilité de ces programmes et bénéfiques pour la santé globale de ces derniers.

Enfin, la participation communautaire constitue également un enjeu sur le plan du développement des sociétés démocratiques. Pour de nombreux auteurs, il s'agit même de la finalité naturelle de toute démarche visant la participation des membres d'une collectivité (Anderson, 1998; Carroll, 1994; Prilleltensky, 1994; Rifkin et coll., 1988). Le renforcement du potentiel de contribution de tous les acteurs de la collectivité contribue directement à revitaliser les processus démocratiques locaux et à répartir les ressources disponibles de manière plus équitable. Souvent illustrée à l'aide du concept d'autonomie collective « empowerment » (Andranovich & Lovrich, 1996; Bernstein et coll., 1994; Labonte, 1989; Plough, & Olafson, 1994), cette volonté de stimuler la participation des personnes concernées dans la définition des problèmes et des solutions possibles est aujourd'hui omniprésente dans le vaste champ des pratiques sociales, et plus particulièrement dans le domaine de la promotion de la santé (Bernstein et coll., 1994; Minkler & Pies, 1997; Wallerstein & Bernstein, 1994).

La convergence conjoncturelle de ces trois types d'enjeux conduit de nombreux acteurs à s'intéresser davantage à la question de la mobilisation et de la participation des membres de la collectivité aux initiatives communautaires. Par ailleurs, l'intérêt commun pour ce phénomène ne se traduit pas forcément par une similarité des points de vue. Comme le soulignent de nombreux auteurs (Annie Casey Foundation, 1991; Fawcett et coll., 1996; Grolnick et coll., 1997; O'Donnel et coll., 1998; Woelk, 1992), le défi le plus important dans le domaine de la participation communautaire consiste à harmoniser les attentes et les objectifs des différents acteurs (bailleurs de fonds, planificateurs de programme, professionnels et membres du milieu). C'est ainsi que l'on pourra permettre l'émergence d'une volonté collective suffisamment forte pour dépasser les nombreux obstacles qui surviennent lorsqu'on tente de « mobiliser une collectivité » (Howell, Devany, McCormick, Raykovich, 1998).

C'est dans ce contexte de pragmatisme soucieux d'efficacité qu'il convient d'examiner l'initiative de ce remue-méninges, et plus particulièrement le débat sur la maximisation de la participation parentale. La présence de différentes catégories d'acteurs (bailleurs de fonds, intervenants et

chercheurs) désireux d'apporter des réponses utiles et aptes à satisfaire les différents objectifs observés constitue déjà un point de départ constructif pour élaborer une stratégie collective à la fois cohérente et efficace. Comme on le verra, les critères de succès identifiés par les participants aident à clarifier les bases d'une pratique visant l'établissement d'un réel partenariat entre les différents acteurs.

## Premier critère de succès

### Adopter un cadre de pratique qui repose sur la valorisation des compétences des parents et de leur rôle auprès des enfants

À l'exemple de nombreux auteurs (Bracht & Gleason, 1991; Broilier, Shephers, Richmond, & Markley, 1994; Kar et coll., 1999; O'Donnel, et coll., 1998), les participants au groupe de réflexion estiment que le développement du partenariat avec les parents nécessite une modification en profondeur des pratiques professionnelles courantes. L'idée est d'encourager les parents à utiliser leurs compétences personnelles et à en acquérir de nouvelles. Une participante fait remarquer que lorsqu'on reçoit une mère dans son organisme, on commence par l'interroger sur ce qu'elle sait faire afin de lui offrir rapidement l'occasion de contribuer concrètement au travail collectif. Cet exemple illustre clairement un enjeu important dans le développement d'un réel partenariat entre professionnels et parents. Le fait pour les intervenants de se concentrer sur les forces des personnes constitue LA pierre angulaire sur laquelle repose toute stratégie de participation des parents dans les programmes communautaires (Arcury et coll., 1999; Fiedler, 1991; Hahn & Rado, 1996; MacDonald, 1998; Middlestadt et coll., 1997; Raffaele & Knoff, 1999; Waler, 1998). Comme on le verra plus loin, cet objectif dépasse la simple acquisition d'une technique supplémentaire pour englober l'ensemble de la définition de la fonction du professionnel dans une pratique de type communautaire. Par exemple, une telle orientation nécessite une remise en question radicale de ce que l'on pourrait appeler le « rapport à l'expertise » des professionnels. Les participants perçoivent clairement cet enjeu lorsqu'ils soulignent qu'ils perçoivent l'intervenant comme un accompagnateur et un entraîneur plutôt que comme un soignant. Il reste qu'une telle transformation du rapport que le professionnel entretient avec les personnes qu'il cherche à aider ne se fait pas aisément. Il est donc nécessaire de clarifier les conditions d'une pratique communautaire optimale qui puisse stimuler le développement d'un réel partenariat avec les parents. Trois grandes questions émergent de cette discussion.

- Quel est le profil professionnel (compétences, attitudes, convictions, comportement, expérience, etc.) susceptible de favoriser la participation du parent à titre de partenaire?
- Quelles sont les méthodes optimales pour maximiser la participation des parents?
- Quels sont les indicateurs les plus pertinents pour refléter la participation parentale?

***Quel est le profil professionnel (compétences, attitudes, convictions, comportement, expérience, etc...) susceptible de favoriser la participation du parent en tant que partenaire?***

- **Redéfinir et élargir la notion d'expertise**

Par définition, l'acquisition d'une formation professionnelle conduit à développer une forme d'expertise que l'on tend naturellement à employer dans les situations qui requièrent notre intervention. Ce premier réflexe est partiellement à l'origine de ce que Breton (1994) appelle les « monopolisations professionnelles », c'est-à-dire la tendance des professionnels à définir les problèmes qu'ils confrontent de telle sorte que les solutions passent par l'usage de leur expertise (Sarason, 1981). Toutes les études portant sur les moyens de maximiser la

participation parentale font référence plus ou moins directement à cet obstacle (Anderson, 1998; Checkoway & Zimmerman, 1992; Fiedler, 1991; Raffaele & Knoff, 1999; Sviridoff & Ryan, 1997; Woelk, 1992).

On ne peut toutefois comprendre cette attitude qu'en la soupesant avec le système de valeurs auquel ces professionnels s'identifient. De manière plus spécifique, le partage des pouvoirs d'intervention et de décision entre les professionnels et les membres de la collectivité passe par l'acceptation que la présence des membres dans les programmes communautaires est indispensable à la réalisation de la mission visée (Berkowitz, 1990; Waler, 1998). Or, l'adhésion à cette position se heurte directement aux valeurs de professionnalisme encore largement inculquées aux intervenants pendant leur formation. Essentiellement issues du concept médical de la relation d'aide, ces valeurs tendent à faire porter l'entière responsabilité de la définition du problème (compétences diagnostiques) et des solutions (compétences thérapeutiques) sur les épaules du professionnel (Labonte, 1994; Weick, 1983). Les personnes aidées sont abordées exclusivement sous l'aspect de leurs carences ou de leurs déficiences auxquelles les professionnels tentent de pallier (Kretzmann & McKnight, 1993; Lee, 1994; Levy-Simon, 1990). L'efficacité du professionnel est appréciée en fonction de sa capacité à résoudre le problème en lieu et place de la personne concernée, grâce aux techniques qu'il est censé maîtriser (Brown, 1994). Dans cette conception des pratiques sociales, l'idée d'accorder une part de responsabilité, et donc de pouvoir, dans la définition du problème et de ses solutions revient à remettre directement en cause les fondements de l'expertise professionnelle. On sait aujourd'hui qu'il s'agit d'un des principaux obstacles au développement d'un réel partenariat avec les parents ou avec les autres acteurs du milieu (Abrahams, 1996; Breton, 1994; Mc Whirter, 1994; Newton, 1996).

Parallèlement, le partage du pouvoir d'expertise avec des non-professionnels suppose que ces derniers sont en mesure d'assumer le rôle qui leur est offert. Or, plusieurs auteurs s'entendent pour reconnaître que cette condition n'est pas facile à satisfaire. Il s'agit d'une démarche qui prend du temps et qui dépend beaucoup de la capacité des intervenants à développer un rapport de confiance avec les participants (Arcury et coll., 1999; Fiedler, 1991; MacDonald, 1998; Waler, 1998). Les expériences défavorables qu'ont pu vivre les participants à l'occasion de précédents contacts avec des professionnels, tout comme la distance culturelle très importante qui existe parfois entre l'intervenant et le parent, représentent également des obstacles importants à l'instauration de la confiance nécessaire à une collaboration étroite (Raffaele & Knoff, 1999). La réalisation d'un tel objectif requiert que l'intervenant effectue un renversement important des valeurs qui sous-tendent sa pratique de manière à créer les conditions qui aideront les participants à s'engager véritablement dans une collaboration saine et bénéfique (Labonte, 1994; Mc Whirter, 1994).

- **L'intervenant-médiateur en entraide**

De manière impérative, l'intervenant décidé à modifier sa pratique pour élargir le cercle de ses collaborations aux acteurs possiblement concernés doit d'abord redéfinir sa conception de l'expertise. La majorité des difficultés rapportées par les auteurs en ce qui a trait à l'instauration d'une collaboration étroite entre les professionnels et les parents relèvent d'une survalorisation des connaissances du professionnel et d'une dévalorisation de celle des parents (Anderson, 1998; O'Neil, 1992; Minkler & Pies, 1997; Waler, 1998). Le

renversement de cette hiérarchisation anachronique repose sur l'élargissement de la notion d'expertise à toute forme d'expérience humaine, indépendamment des caractéristiques personnelles des individus qui la vivent (Le Bossé, 2000). Par définition, une telle « expertise basée sur l'expérience » est le lot de chacun et n'est donc pas l'apanage d'une seule personne.

Dans un deuxième temps, il est nécessaire que l'intervenant redéfinisse la fonction particulière de l'expertise qu'il possède (éducation, expérience professionnelle, etc.) dans l'ensemble de compétences rendues disponibles par la présence des acteurs qui l'entourent. À ce titre, les travaux de Breton (1994a, 1994b, 1989), de Mullender (1994) et de Riessman (1990, 1985) illustrent avec éloquence la manière dont un professionnel des pratiques sociales peut contribuer précisément à l'action collective, tout en multipliant les occasions d'exploiter l'expertise des participants. L'idée principale que défendent les auteurs qui soutiennent cette perspective d'intervention est qu'un intervenant soucieux de miser sur les connaissances des personnes exerce sa compétence et son efficacité *en parvenant à stimuler les processus qui conduisent les participants à l'action individuelle ou collective*, et ne mise pas exclusivement sur les résultats de celle-ci (Cox, 1991; Delgado-Gaitan, 1991; Wallerstein, 1993; Wilson, 1996; Yiech et Levine, 1992). Sans pour autant se désintéresser des résultats obtenus par les participants, l'intervenant concentre ses efforts à faire surgir, par l'action, des enseignements utiles et constructifs.

La grande majorité des auteurs qui se sont penchés sur les difficultés de la collaboration entre professionnels et parents et autres acteurs du milieu soulignent l'importance de la capacité qu'ont ces professionnels à utiliser et à renforcer les compétences des membres de la collectivité, tout en respectant leur disponibilité et leur culture (Bracht & Gleason, 1991; Hahn & Rado, 1996; Phillip Smith et coll., 1997; Shoo, 1991; Waler, 1998). Cette capacité à jouer un rôle de médiateur entre les compétences latentes des participants, leur concrétisation et leur développement dans le cadre d'une démarche progressive représente certainement l'une des compétences les plus vitales dans un processus de maximisation de la participation parentale. Elle nécessite toutefois que l'intervenant sache se distancier du rythme et des modalités qui caractériseront ces actions. De tels processus prennent du temps et de la patience, et leur viabilité est clairement incompatible avec une démarche trop volontariste (Annie Casey Foundation, 1991; Millet, 1996; O'Donnel et coll., 1998; Howell et coll., 1998).

Respectueux des différences entre participants et soucieux de mettre en valeur leurs compétences respectives, l'intervenant-médiateur ressent un accomplissement professionnel dans sa capacité à contribuer au développement de l'autonomie dans la communauté et au désir de celle-ci de contribuer à l'action collective (Bernstein et coll., 1994; Hahn & Rado, 1996; Philips Smith et coll., 1997). Il perçoit sa compétence dans sa capacité à comprendre, à exprimer et à valider les besoins de la collectivité (Abatena, 1997; Bracht & Gleason, 1991; Raffaele & Knoff, 1999). Il trouve des indicateurs de sa performance dans l'augmentation de la participation des parents au sein de l'organisme pour lequel il travaille. À l'instar de Rifkin et de ses collègues, (1988) il valorise cette participation en appréciant l'étendue de la prise en charge de l'organisme par les membres de la collectivité, tant au niveau de la définition des actions que de l'orientation générale de l'initiative ou de sa gestion quotidienne. Il peut avoir le sentiment du devoir accompli lorsque son appui n'est plus indispensable au déroulement

quotidien du programme et qu'il lui devient possible d'élargir de plus en plus son champ d'action (Delgado-Gaitan, 1991; Lee, 1994; Millet, 1996).

### ***Quelles sont les méthodes optimales pour maximiser la participation des parents?***

Comme on l'a vu précédemment, la participation des parents passe par une prise en considération de leurs préoccupations dans la définition même de la finalité du programme Howell, et coll., 1998). En d'autres termes, la condition la plus essentielle (sans pour autant être suffisante à elle seule) pour obtenir la participation des parents consiste à négocier avec eux les modalités de leur contribution (Delgado-Gaitan, 1991; Millet, 1996; Mullender, 1994). Il faut toutefois noter que l'application de ce principe requiert une très bonne connaissance des besoins des personnes dont on recherche la participation. Waler (1998) illustre très bien cette condition lorsqu'il souligne l'importance de connaître les intérêts des parents avant de déterminer la nature des activités dans lesquelles ils sont susceptibles de s'engager. Voici, à titre indicatif, quelques-unes de ces recommandations.

- Faire en sorte d'associer les occasions de participation et d'éducation avec des activités qui stimulent les intérêts des parents.
- Se centrer sur les besoins des parents et de la communauté plutôt que ceux de l'école ou de son personnel, lorsque nous créons des occasions de participation.
- Disposer d'une base de renseignements concernant les occupations, les intérêts et les affiliations des parents et des membres de la collectivité.
- Identifier les personnes en fonction des tâches et des thèmes pour lesquels ils sont enclins à manifester un plus grand intérêt.
- Respecter l'identité culturelle et le vécu de tous ceux qui veulent s'engager dans la vie scolaire.

Par ailleurs, de nombreuses études ont porté sur la question des facteurs qui contribuent à la participation communautaire sous l'aspect de la théorie de l'échange social, basée sur une analyse rigoureuse des coûts et des bénéfices. Dans un premier temps, ces travaux concluent que les parents sont avant tout des personnes ayant des besoins propres, parfois indépendants de ceux de leurs enfants. Les travaux de Prestby et de ses collègues (Presby, Wandersman, Florin, Rich & Chavis, 1990) nous montrent comment on peut classer en trois catégories distinctes les bénéfices que les participants associent à leur participation :

Les bénéfices matériels : Toutes les rétributions tangibles qui peuvent être traduites en valeur monétaire. Par exemple, les gages, l'augmentation de la valeur d'une propriété et l'information.

Les bénéfices de solidarité : Principalement le produit des interactions humaines telles que la socialisation, l'obtention d'un nouveau statut, la possibilité de s'identifier à un groupe de gens, et ce que les auteurs appellent les « recognitions », c'est-à-dire les changements de perspective ou de raisonnement vis-à-vis de certaines réalités.

Les bénéfices liés à la mission de la participation (fondés sur le but visé) : Il s'agit des bénéfices qui proviennent de la réalisation de buts supra-personnels, propres à l'organisation, le fait de se sentir mieux dans la collectivité, le sentiment de faire son devoir de citoyen et de développer son sens des responsabilités.

Selon ces auteurs, les bénéfices les plus souvent associés à la participation sont ceux qui touchent à la solidarité et à la mission. Ces derniers joueraient un rôle déterminant dans la décision initiale de la participation. Dans un article analysant le potentiel des méthodes de gestion des coûts et des bénéfices pour stimuler la participation communautaire, Mattaini (1993) confirme la pertinence de ces approches en ce qui a trait au renforcement des bénéfices. À partir des conclusions avancées par Presby et ses collègues (1990), on peut supposer qu'une démarche qui consisterait à multiplier les avantages concrets de la participation aurait des chances de succès auprès des parents. Par contre, la participation active au sein d'une initiative entraîne également un certain nombre de coûts qu'il convient de minimiser afin de préserver la valeur potentielle des avantages. De nouveau, Presby et coll. (1990) propose une articulation de ces coûts selon les trois catégories précédentes :

Les coûts matériels ou personnels : Ils comprennent le temps, les efforts et le délaissement de certains objectifs personnels ou familiaux. On y retrouve également l'investissement dans les aptitudes et les connaissances nécessaires à la participation ainsi que les sacrifices financiers que cela peut entraîner.

Les coûts de solidarité : Il s'agit des conflits interpersonnels, l'absence de soutien social, et la faiblesse de l'intérêt ou de la participation des autres membres de la communauté.

Les coûts reliés à la mission : Il s'agit des déceptions et des désagréments liés aux buts de l'organisation et à ces activités, ainsi que les échecs de communication ou de planification.

Lorsqu'on s'intéresse à la participation de parents aux prises avec des conditions de vie difficiles, il devient crucial de tenir compte des coûts reliés à la participation. Par exemple, on ne peut espérer une grande participation des parents lorsqu'elle entraîne des coûts matériels (Lauder, 1998; MacDonald, 1998; Woelk, 1992). À ce sujet, un grand nombre d'auteurs montrent comment l'élimination des barrières logistiques à la participation a amélioré l'efficacité de leurs efforts d'implication des parents (Arcury et coll., 1999; Butterfoss et coll., 1996; Fiedler, 1991; Hahn & Rado, 1996; Mattaini, 1993; O'Donnell et coll., 1998). Les principaux obstacles logistiques mentionnés par les auteurs sont : la difficulté de faire garder les enfants, de trouver des moyens de transport adéquats, de se rendre disponible aux heures choisies pour le déroulement des activités, de participer aux discussions dans une langue mal maîtrisée, ou encore la crainte de sortir de chez-soi le soir. Les autres types de coûts identifiés par Prestby et ses collègues (1990) peuvent également entraver la participation des parents. Ces difficultés, liées à l'engagement dans une démarche collective, sont à la fois inévitables et possiblement très stimulantes si elles sont résolues avec des compétences accessibles ou négociées dans un climat positif et sécuritaire (Butterfoss et coll., 1996; Checkoway & Zimmerman, 1992; Fortin et coll., 1992; Riessman, 1990, 1985). Il ne faut pas perdre de vue que les parents visés ont souvent au départ une perception diminuée de leurs compétences et qu'ils peuvent préférer confier le changement au professionnel s'ils craignent fortement l'échec personnel (Bracht & Gleason, 1991; Brown, 1994; Kar et coll., 1999; O'Donnell et coll., 1998).

Cette dernière caractéristique attire notre attention sur l'importance de « *prendre les parents là où ils sont* ». Cette observation se rapporte à la fois à l'aspect géographique et à l'aspect symbolique. Sur le plan géographique, il s'agit essentiellement de développer des stratégies pour favoriser la prise de contact dans des lieux naturellement fréquentés par les parents, plutôt que d'attendre que ces derniers ne se présentent sur les lieux du programme (Altpeter et coll., 1998; Lauder, 1998; Linden & MacFarland, 1993; Mattaini, 1993; Mayer et coll., 1998). Sur le plan symbolique, il s'agit de développer des occasions de participation qui soient compatibles avec le profil et l'expérience de vie des parents du milieu. Encore une fois, la capacité des responsables d'initiatives à négocier des modalités de participation acceptables pour les parents et les concepteurs de programmes pourra faire la différence entre une implantation réussie et un échec (O'Donnel et coll., 1998).

Pour terminer, on peut souligner que l'idée de « créer des occasions de participation », présente partout dans les recommandations des auteurs, repose sur la prémisse que ces occasions ne doivent présenter aucun caractère contraignant. En d'autres termes, le succès de la participation des parents semble davantage lié au nombre des occasions d'engagement dans l'effort collectif qu'à la planification minutieuse d'un calendrier rigide nécessitant une présence assidue (Delgado-Gaitan, 1991; Plough & Olafson, 1994). De manière générale, la participation des parents est, de par sa nature, fluctuante et dynamique. Le bassin d'adhésion peut se renouveler constamment sans que cela ne signifie pour autant que les parents sont insatisfaits de leur expérience (Riessman, 1990. 1985).

### ***Quels sont les indicateurs les plus pertinents pour refléter la participation parentale?***

Le développement d'éléments de réponse à cette question nécessite au préalable de faire le point sur les modèles théoriques actuellement disponibles pour définir le processus de participation communautaire. Maittaini (1993) propose d'appliquer les connaissances actuelles de la théorie behavioriste à l'ensemble du processus de la participation communautaire. Cette démarche n'est pas dénuée de fondements puisque la recherche des renforcements positifs et l'évitement des renforcements négatifs jouent de façon importante sur le maintien ou le déclin de la participation communautaire (Raffaele & Knoff, 1999; Phillips Smith, 1997). Néanmoins, et en cohérence avec le point de vue behavioriste, ce cadre contextuel n'offrent pas ou peu d'éléments pour apprécier le processus de développement de la participation. Les techniques proposées par Maittaini (1993) ainsi que par l'ensemble des auteurs s'intéressant à la participation communautaire sous l'angle des coûts et des bénéfices qu'elle entraîne sont donc essentiellement utiles pour apprécier l'état ponctuel de la participation au sein d'une organisation à l'aide de questions telles que :

- « Les renforcements associés à la participation des parents correspondent-ils aux sentiments qu'ils valorisent? (Daley et coll., 1989; Fiedler, 1991; Kaye, 1997; Mattaini, 1993; Olsen et coll., 1989; Waler, 1998) ».
- « L'organisme se ménage-t-il des occasions ou des événements particuliers (cérémonies, par exemple) pour souligner la contribution des participants? » (Bracht & Gleason, 1991; Carpenter, 1990; Landerholm & Lowenthal, 1993; Mattaini, 1993).

- « Les besoins manifestés par les parents trouvent-ils une réponse propre à maintenir leur niveau de motivation? » (Carpenter, 1990; Hahn & Rado, 1996; Landerholm & Lowenthal, 1993; Olsen et coll., 1989; Waler, 1998).

Dans le même ordre d'idées, le point de vue du « marketing social » (Middlestadt et coll., 1997) revient à considérer la promotion de la participation communautaire comme de la santé en général à l'aide des technologies de marketing commercial. Ce point de vue est potentiellement très utile dans la phase initiale de démarchage puisqu'il permet de développer des outils appropriés pour rejoindre les parents à l'aide de messages spécialement conçus à leur intention. Plusieurs études montrent que l'utilisation des médias appropriés (par ex. : accroche-portes, brochures, articles identifiés à l'initiative et à sa mission, feuillet paroissial, etc.) favorise le recrutement des parents (Altpeter et coll., 1998; Arcury et coll., 1999; Lauder, 1998; Linden & MacFarland, 1993; Mattaini, 1993; Mayer et coll., 1998; Plough & Olafson, 1994). Il en est de même pour le choix des lieux et des occasions de souligner la présence de l'initiative ou du programme (Butterfoss et coll., 1996; Kaye, 1997; MacDonald, 1998; Mattaini, 1993; O'Donnell et coll., 1998; Philips Smith et coll., 1997). Sans aucun doute, l'élaboration d'un plan de communication détaillé peut contribuer au démarchage et au maintien d'une présence active au sein de la communauté. Cette approche n'offre toutefois pas de possibilité d'apprécier la progression du développement de la participation. Pour atteindre cet objectif, il est nécessaire de se tourner vers des études consacrées plus précisément à l'étude de l'évolution de la participation.

Wandersman & Glamartino (1980) ont développé un modèle écologique dans lequel les caractéristiques environnementales et sociales de la communauté forment un contexte qui définit le caractère plus ou moins optimal des conditions de participation. À la lumière de cette compréhension des sources d'influence sur la participation, Chavis et Wandersman (1990) choisissent de regrouper l'ensemble de ces facteurs autour de la notion de « sens de la collectivité ». Après la réalisation de plusieurs études auprès de membres d'une association de quartier, les auteurs montrent que le sens de la collectivité, lorsqu'il est mesuré à l'aide d'un questionnaire, s'avère être le meilleur indicateur de la probabilité de participation des répondants dans leur association. Bien que très spécifiques au contexte des associations de quartier d'une grande ville américaine, les résultats de ces études confirment l'importance d'agir dans le milieu pour encourager la participation des gens du milieu. Ainsi, le fait de développer une collaboration avec d'autres organismes du milieu ou encore de travailler à l'amélioration des conditions de vie (salubrité, moyens de transport, etc.) constitue une méthode pertinente de contribuer à la cohésion sociale du milieu, et donc d'encourager la participation des membres de la communauté (Checkoway & Zimmerman, 1992; Collora Flynn et coll., 1994; Kaye, 1997).

Hoover-Dempsey & Sandler (1997) ont modélisé le processus de participation parentale dans le cadre de leur collaboration avec les institutions scolaires. Il s'agit d'un modèle qui tente d'illustrer la manière dont la participation parentale évolue vers une plus grande implication, et comment elle se répercute sur le rendement scolaire de leurs enfants. Il faut principalement retenir que les auteurs conçoivent la progression de la participation à travers une forme de négociation continue entre les préférences et les disponibilités des parents et les occasions concrètes de participation offertes par l'école. Ce modèle confirme l'importance d'ajuster les occasions d'actions en fonction des besoins et des attentes des parents. Il en ressort que lorsqu'on sollicite la participation de parents aux prises avec des conditions de vie difficiles, il peut être nécessaire de répondre en priorité aux besoins urgents qu'ils manifestent avant d'envisager toute forme de collaboration de

leur part. En d'autres termes, l'obtention d'une participation active des parents de milieux défavorisés pourrait passer par une prise en considération concrète des changements nécessaires à leurs conditions de vie ( O'Donnel, et coll., 1998).

Dans une perspective encore plus dynamique, Rifkin et ses collègues (1988) ont développé une grille d'observation du degré de participation communautaire qui repose sur une logique d'engagement progressif vers une prise en charge maximale. Le souci premier des auteurs consiste à développer une modélisation de la participation qui puisse permettre la comparaison entre différents milieux ou différents stades de l'initiative. Les auteurs définissent la participation de la manière suivante :

« Un processus social par lequel des groupes particuliers qui partagent des besoins dans une région géographique donnée examinent activement l'identification de leurs besoins, prennent des décisions et établissent des mécanismes pour combler ces besoins. » (Notre traduction, p.933)

De façon claire, les auteurs considèrent que la finalité de la participation consiste à contribuer à la redistribution des ressources afin d'atteindre une plus grande équité. Pour permettre une évaluation concrète de la participation communautaire, les auteurs retiennent six dimensions :

1. Contribution à la définition des besoins
2. Exercice de leadership
3. Contribution à l'organisation
4. Mobilisation des ressources
5. Gestion de l'organisation
6. Établissement d'une priorité pour les plus démunis

Les cinq premières dimensions sont illustrées par un axe dont les extrêmes déterminent la prise en charge totale par les personnes concernées ou la prise en charge totale par les professionnels. La sixième dimension n'est pas jugée évaluable. Le grand avantage de cette modélisation est de permettre une appréciation de l'évolution de la participation des membres de la communauté au fur et à mesure que progresse la concrétisation de l'initiative. Par contre, il est clair que l'adoption d'un tel outil suppose que l'on doive être en accord avec la conception très militante de la participation telle que conçue par les auteurs. Notons par ailleurs que, indépendamment des prémisses des auteurs, l'introduction d'une mesure de la progression de la prise en charge de l'initiative par les membres de la communauté est cohérente avec la maximisation des bénéfices psychologiques associés à la participation communautaire (Checkoway & Zimmerman, 1992; Le Bossé et coll., 1998; Peers, 2000; Rutten et coll., 2000). Somme toute, la modélisation proposée par Rifkin et ses collègues (1988) constitue l'outil le plus concret actuellement disponible pour approfondir notre compréhension du processus de développement de la participation communautaire et des conditions qui y sont associées.

## Deuxième critère de succès:

### Disposer des ressources nécessaires

Au cours de la séance de remue-méninges, les problèmes relatifs à l'insuffisance des ressources disponibles ont constamment ponctué les discussions sur les différents aspects de la discussion. Tous les participants se sont accordés pour dire l'importance du bénévolat qui constitue une partie nécessaire de leur pratique, en raison de l'insuffisance de fonds dont ils disposent. Par ailleurs, plusieurs ont souligné l'incongruité, voire l'incohérence qu'il y a dans le fait de solliciter les parents comme partenaires, et d'être souvent dans l'impossibilité de rétribuer d'une manière ou d'une autre leur contribution. Selon les participants, le problème du sous-financement des initiatives constitue avant tout une limite directe à l'efficacité potentielle de la démarche de maximisation de la participation parentale. Travailler au développement d'un partenariat avec les parents requiert du temps pour faire les choses, du personnel et d'autres ressources nécessaires. La rareté des ressources force parfois à faire un choix entre la juste rémunération des intervenants et la nécessité d'offrir les services à un plus grand nombre de familles (étendue des heures d'ouverture, places de halte-garderie disponibles, etc.). Cette situation conduit donc à sous-payer le personnel qui œuvre dans ces organismes alors qu'on exige souvent de leur part un ensemble de compétences qui correspondrait au minimum à celles que possède un cadre intermédiaire dans la fonction publique. Or, dans certains des milieux de pratique, les participants à la discussion mentionnent qu'il arrive que les intervenants soient aussi pauvres que les parents qu'ils tentent d'aider. Les participants s'entendent également pour souligner le danger que le maintien de cette situation fait peser sur la viabilité à long terme des programmes locaux. Il y a également consensus pour dire que l'investissement global nécessaire qui incitera les parents à devenir de réels partenaires est largement sous-estimé par les représentants du gouvernement chargés de financer les programmes PACE\PCNP. Une seule grande question émerge de cette partie de la discussion :

- *Quelles sont les conditions de pratique et les ressources matérielles nécessaires pour maximiser la participation des parents?*

La question du financement des volets concernant la maximisation de la participation des parents au sein des programmes qui leur sont destinés est clairement un objet de préoccupation, et il est étayé dans la documentation (Chilman, 1993; Hardina, 1994; Fortin et coll., 1992; Quint, Polit, Bos, & Cave 1994; Rifkin et coll., 1988; Segal, 1989; Ozawa, 1995). À ce sujet, Rifkin et ses collègues écrivent :

*Malgré l'adhésion ...à la déclaration de Alma Ata concernant l'importance des conditions de santé de base, la conception traditionnelle qui consiste à apprécier le succès ou l'échec d'un programme de santé en terme de quantité de services fournis et de statut global de la santé demeure encore très réelle. D'une certaine manière on peut considérer qu'une des raisons réside dans le fait que l'on ne dispose encore que de peu d'éléments sur la manière concrète d'évaluer la participation et l'équité.* (Notre traduction, p. 931)

Cette difficulté à définir les changements dans la participation communautaire explique en bonne partie les réticences des planificateurs à investir dans les processus de démarchage et de coordination nécessaires au développement d'une participation soutenue de la part des résidents du milieu. À ce sujet, la réflexion menée par les responsables de la fondation Annie Casey (Annie Casey Fondation, 1991) permet de mieux cerner les difficultés qu'éprouvent les bailleurs de fonds qui s'engagent dans le financement de programmes communautaires. Les auteurs font un bilan de sept années de financement d'un vaste programme multisite destiné à améliorer les conditions de vie et d'épanouissement des jeunes. Parmi les leçons qu'ils tirent, plusieurs s'appliquent directement au processus de développement de la participation dans la communauté.

- De telles initiatives demandent beaucoup de temps. Il faut donner beaucoup plus de temps aux sites pour construire la base de collaboration nécessaire à l'élaboration d'une initiative de cette envergure. Il faut s'assurer que tous les acteurs potentiellement concernés sont présents même si cela alourdit le processus de concertation. L'absence d'acteurs importants peut entraîner des difficultés ultérieures lorsque leur collaboration sera momentanément requise. Rien ne peut remplacer le temps nécessaire à cette phase d'implantation, ni les subventions, ni les techniques, ni les interventions aussi compétentes soient-elles.
- Ce n'est pas facile de favoriser le développement d'un leadership local. Il faut faire attention à ne pas prendre la place de cette force, car ce n'est pas viable à long terme. Tout doit être pensé (financement, évaluation) de façon à renforcer ce leadership.
- La réalisation de ce type d'initiative exige que l'on soit capable de remettre cent fois l'ouvrage sur le métier. Un projet de ce type ne peut arriver à son but sans transformations.

À notre connaissance, les coûts réels d'une démarche visant la maximisation de la participation communautaire n'ont pas encore fait l'objet d'une analyse rigoureuse et documentée. Le caractère extrêmement dynamique de ce processus ainsi que sa grande sensibilité aux variations de contexte rendent une telle tâche éminemment difficile. Une analyse détaillée des requêtes des intervenants ainsi qu'une comparaison systématique entre projets de nature similaire (en tenant compte des particularités contextuelles) pourrait peut-être déterminer plus clairement l'ensemble des coûts de base nécessaires à l'implantation d'une démarche visant le développement de la participation parentale. À ce titre, l'ensemble des recommandations des auteurs relativement à l'élimination des barrières logistiques à la participation des parents (services de garde, moyen de transport, bénéfices tangibles destinés à maintenir la motivation etc.) constitue déjà une illustration des coûts inhérents au développement et au maintien de la participation (Arcury et coll., 1999; Lauder, 1998; O'Donnell et coll., 1998).

En conclusion la question de l'appréciation des coûts liés au développement de la participation des parents dans les initiatives communautaires reste encore très peu documentée. Outre la nécessaire évolution des mentalités des planificateurs et des bailleurs de fonds relativement aux indicateurs à surveiller, il est nécessaire d'explorer plus à fond les conditions matérielles minimales de développement et de maintien d'une initiative visant la participation des parents dans les programmes de type PACE/PCNP. En l'absence d'une telle démarche et en tenant compte du coût des nombreuses conditions de succès identifiées par les auteurs, on peut craindre

que l'ensemble des incidences potentielles de ce type de programme ne soit considérablement réduit à moyen et à long terme.

## Troisième critère de succès

### La flexibilité

Les participants estiment que la flexibilité des méthodes de pratique et des normes de rendement est essentielle pour satisfaire les besoins des participants, pour s'adapter aux contextes culturels dans lesquels les interventions prennent place et pour s'adapter aux différents contextes régionaux. La reconnaissance explicite de la nécessité d'adopter une approche flexible dans la définition même des programmes PACE/PCNP est considérée par les participants comme une des forces importantes de ce type d'initiative. Selon eux, il s'agit probablement de la clé de voûte de la démarche. Néanmoins, les participants trouvent nécessaire d'adopter la même perspective en ce qui concerne l'évaluation des initiatives locales. Les intervenants souhaitent pouvoir mettre la priorité sur la relation avec les parents plutôt que sur la normalisation de leurs procédures d'intervention. Ils estiment que l'expérience d'évaluation récente avait adopté une approche trop formelle et trop peu sensible aux différences de contexte. Les participants souhaitent que l'on développe des outils permettant de mesurer facilement les changements, et en toute compatibilité avec les méthodes courantes de l'intervention. Une participante souligne la contradiction qui existe entre la promotion d'une grande flexibilité dans la réalisation des programmes et l'imposition d'une démarche rigide pour l'évaluation des résultats. Une autre participante souligne que l'on ne peut se limiter à « compter les familles comme des poulets ». Quatre questions distinctes émergent de cette partie de la discussion :

- *Comment réconcilier le principe de flexibilité qui caractérise les programmes PACE/PCNP avec les différents aspects d'une démarche d'évaluation?*
- *Quelles sont les méthodes qui permettraient d'assurer la flexibilité nécessaire à tous les niveaux de la démarche de renforcement de la participation des parents, y compris la démarche de l'évaluation?*
- *Comment chaque programme pourrait-il permettre de documenter efficacement le succès des efforts investis pour obtenir la participation des parents?*
- *Existe-t-il des outils permettant d'aider les responsables des programmes à apprécier leur progression en termes de participation des parents?*

En fait, ces quatre questions posent globalement le défi que constitue l'appréciation rigoureuse mais souple des initiatives financées par les programmes. Dans un premier temps, il est donc nécessaire de replacer ces interrogations dans le contexte plus large du débat sur l'évaluation des initiatives communautaires.

*« To improve not to prove », (Millet, 1996) : de la nécessaire distinction entre l'imputabilité, le soutien à l'action et le développement des connaissances.*

Bien que l'évaluation des programmes soit une pratique de plus en plus répandue, on ne parvient toujours pas à s'entendre sur sa finalité exacte (Stufflebeam, 1994). Doit-elle se contenter de rendre compte systématiquement des résultats découlant du programme (Scriven, 1994), de

chercher à expliquer les mécanismes par lesquels ces résultats sont obtenus (Chen, 1991), d'émettre une opinion quant à la valeur intrinsèque du programme (Stufflebeam, 1994), ou encore de contribuer à promouvoir l'autodétermination des personnes évaluées (Fetterman, 1996)? Ces options, parmi les plus courantes, ne sont pas toutes équivalentes et le débat sur leur valeur respective est toujours aussi intense (Allard, 1993; Lincoln & Guba, 1994; Sechrest, 1994). Loin d'être purement académique, ce débat illustre les grandes ambiguïtés sur lesquelles reposent les tentatives d'évaluation. À la fois mécanismes de contrôle de gestion, instruments de décision et démarche scientifique, les tentatives d'évaluation oscillent sans cesse entre les soucis de vérifier la bonne utilisation des fonds, d'améliorer l'action et la nécessité de démontrer la valeur intrinsèque et extrinsèque du programme (Legaré & Demers, 1993; Millet, 1996; Stufflebeam, 1994). Toute progression dans la réflexion sur la finalité d'une démarche d'évaluation particulière requiert donc avant tout de clarifier l'importance relative accordée à chacun de ces objectifs.

### **L'imputabilité**

Étant donné que les programmes PACE/PCNP sont entièrement financés par le gouvernement canadien, il est à la fois logique et cohérent que ce bailleur de fonds s'assure de la bonne utilisation des montants octroyés et de leur relative efficacité. La démarche destinée à vérifier la qualité de la gestion des fonds n'a normalement d'autre but que de vérifier l'utilisation adéquate des sommes allouées, et peut aisément être réalisée à l'aide d'un système de vérification administrative. Comme les structures financières des initiatives locales sont relativement simples, il est possible de faire cette vérification sans que cela ne soit contraignant pour les responsables locaux. L'autre volet que l'on associe à la notion d'imputabilité concerne plus largement la relative efficacité de l'utilisation des fonds. Cette démarche est d'autant plus facile qu'elle porte sur des indicateurs aisément observables et quantifiables. Par exemple, on peut étudier le rapport entre coûts et bénéfices de l'investissement gouvernemental dans les programmes de retour au travail en observant la diminution correspondante du nombre de personnes qui bénéficient de l'aide sociale (Dechêne, 1994; Gueron & Pauly, 1991). Dans le cadre des programmes PACE/PCNP, l'utilisation d'une telle évaluation conduira à rechercher des indicateurs de résultats susceptibles de permettre ce genre de comparaison (par ex. : augmentation ou diminution des coûts liés aux soins de santé dispensés aux enfants). Comme le soulignaient Rifkin et ses collègues (1988) dans l'extrait présenté précédemment (cf p.), une telle approche mène rapidement à l'impasse dans le contexte de programmes fondés sur la participation communautaire. Il devient donc nécessaire de développer des indicateurs plus proches de la réalité des programmes, c'est-à-dire plus directement liés aux actions concrètes posées dans le cadre de ces initiatives. Évidemment la tâche devient beaucoup plus ardue, mais à l'instar de Smith (1994), on peut avancer que « les programmes sont d'abord conçus pour être efficaces et non pas pour faciliter leur évaluation » (notre traduction). En fait, ce type d'évaluation est tout à fait envisageable *dans la mesure où les représentants des bailleurs de fonds s'entendent pour en négocier les modalités avec l'ensemble des autres acteurs* (Guba & Lincoln, 1990; Légaré & Demers, 1993; Millet, 1996). Dans le cas d'une application unilatérale de critères suffisamment « macro » pour permettre un calcul des coûts et des bénéfices simple et souvent simpliste, les risques sont grands qu'il y ait contestation générale des conclusions produites par ce genre d'analyse.

## **Le soutien à l'action**

Une autre des fonctions essentielles de l'évaluation consiste à informer les acteurs de l'efficacité de leurs initiatives et des méthodes qu'elles emploient. Chen (1994) rappelle que ce genre d'évaluation est capital lorsqu'il s'agit d'apprécier le rendement de programmes sociaux. En effet, contrairement aux programmes destinés à produire des répercussions matérielles précises, l'amélioration du fonctionnement des programmes sociaux constituent un objectif très important. Dans le cadre des programmes sociaux, il est essentiel de comprendre le fonctionnement des processus du programme pour identifier les améliorations possibles et surtout les sources d'effets secondaires défavorables. On ne peut donc faire une démarche de clarification des processus comme si on s'intéressait uniquement au produit obtenu. Par définition, une démarche de soutien à l'action vise moins à statuer sur « le mérite et la valeur des programmes » (Stufflebeam, 1994) et plus à examiner les moyens de les bonifier de façon continue. L'évaluation est utilisée ici comme un « tableau de bord » qui permet d'offrir une rétroaction précise et régulière à tous ceux qui ont à cœur d'améliorer l'efficacité quotidienne du programme. En l'absence d'une telle méthode d'évaluation, les conclusions émanant d'autres formes de documentation sont généralement peu utilisées par les acteurs locaux, et parfois même totalement rejetées (Guba & Lincoln, 1990). Par ailleurs, ce type d'évaluation répond peu, ou très partiellement, aux préoccupations toutes aussi légitimes d'analyse des coûts et des bénéfices de la part des bailleurs de fonds. C'est de nouveau par la négociation que l'on parvient à développer une démarche commune, fondée sur une collaboration étroite et la réelle prise en considération des différentes préoccupations en jeu (Allard, 1993; Hembroff et coll., 1999; Sviridoff & Ryan, 1997).

## **Le développement des connaissances**

Scriven (1994) estime qu'il est essentiel de bien distinguer la fonction d'évaluateur, précisément vouée à apprécier la valeur d'un programme, de celle du chercheur scientifique : ce dernier a habituellement pour mission de développer des connaissances généralisables et théoriques sur les phénomènes observables dans le contexte de ces programmes. Cette distinction est effectivement déterminante car, sans être totalement incompatibles, les deux démarches poursuivent des fins souvent antinomiques. Guba & Lincoln (1990) développent de manière très claire les risques associés à l'assimilation de l'évaluation à la démarche strictement scientifique.

Premièrement, il existe au sein de la communauté scientifique un débat fondamental sur la notion de neutralité que l'on tente d'associer aux démarches d'observation rigoureuse. Au-delà des conséquences de l'adhésion à ce genre de conception de la recherche, Guba & Lincoln (1990) montre qu'une telle prétention constitue ni plus ni moins une hérésie dans le domaine de l'évaluation des programmes. Même s'il existe de nombreux évaluateurs pour défendre la pertinence de cette neutralité en évaluation (Stufflebeam, 1994), les auteurs ne voient pas comment on pourrait sérieusement l'envisager étant donné la fonction même de l'évaluation qui consiste à apprécier (et donc à porter un jugement) des résultats ou l'absence de résultats. L'argument voulant que ces observations neutres ne portent que sur des faits observables revient à occulter que le choix de ces faits est lui-même fondé sur des jugements et des choix stratégiques au service d'une certaine conception de l'efficacité.

Par ailleurs, le choix d'une approche scientifique classique conduit à la recherche qui s'acharne sur des résultats généralisables et provoque forcément l'impasse sur la prise en considération des contextes dans lesquels se déroulent les programmes étudiés. La nécessité de disposer d'instruments « normalisés » (c'est-à-dire identiques indépendamment des contextes) réduit considérablement l'étendue des indicateurs qui peuvent être pris en considération dans la démarche d'évaluation. Dès lors, ce qui est « réel » se limite à ce qui est « mesurable » et on se trouve à dissocier de l'appréciation des incidences du programme en général tout ce qui n'a pu être mesuré à partir des critères imposés par la démarche scientifique.

Enfin, une approche aussi unilatérale de la définition de la réalité étudiée ne laisse pas de place à la négociation ni à la contestation puisque l'évaluateur n'est en fait responsable que de l'application correcte de ses méthodes, ces dernières devant refléter la juste réalité. L'évaluation tombe donc comme un couperet sur les « évalués » sans que ceux-ci n'aient le moindre recours pour en modifier ou en nuancer la teneur. Il ne saurait donc y avoir d'autres interprétations possibles « valables » en dehors de la démarche « scientifique » proposée. De plus, comme le souligne Massé, (1993) cette adhésion quasiment fétichiste aux vertus des outils normalisés conduit souvent à ne puiser que dans un univers unique de variables (le bassin d'instruments disponibles étant limité), ce qui réduit d'autant la perspective d'analyse offerte par une telle démarche.

Bien que tout à fait louable en lui-même, le souci de développement des connaissances ne peut représenter l'unique finalité d'une démarche d'évaluation sous peine d'imposer une vision tronquée de la réalité étudiée en fonction des intérêts intellectuels des chercheurs ou des ambitions généralistes des bailleurs de fonds (Hembroff et coll., 1999; Maloff et coll., 2000; Massé, 1993; Smith, 1994). Cela ne signifie pas pour autant qu'une telle finalité n'est pas pertinente dans une démarche d'évaluation. Il peut en effet être très intéressant, et parfois nécessaire, de disposer de moyens d'approfondir notre compréhension de la manière dont les programmes agissent sur la réalité étudiée. Néanmoins, dans un premier temps il est tout à fait possible de développer des instruments de mesures scientifiques (c'est-à-dire fiables et rigoureux) tout en les adaptant aux contextes dans lesquels ils sont utilisés (Fawcett et coll., 1996; Yin, 1996). Dans un deuxième temps, le développement d'une méthodologie d'évaluation précise et potentiellement riche en renseignements scientifiques peut être effectué en collaboration, tout en tenant compte des différents besoins des acteurs concernés (intervenants, planificateurs, bailleurs de fonds, etc.) (Allard, 1993; Guba & Lincoln, 1990; Fetterman, 1996; Smith, 1994).

Comme on le voit, la rigidité des outils d'évaluation ou de documentation invoquée par les participants à la réflexion n'est pas inhérente à la nécessité de documenter l'action de manière rigoureuse. Elle est plutôt le fruit d'un dysfonctionnement entre les différents enjeux soulevés. Dans le contexte des programmes PACE/PCNP, dont l'efficacité repose en grande partie sur la vitalité de la mobilisation de la communauté, il est indispensable d'enraciner la démarche d'évaluation dans une perspective de collaboration étroite entre tous les acteurs directement concernés (parents, intervenants, gestionnaires des programmes, planificateurs, bailleurs de fonds, etc.). Millet (1996), qui fut à une époque directeur général de l'évaluation pour la fondation K.W. Kellogg, expose clairement les fondements qui l'on conduit à opter pour cette forme de collaboration :

*(Les défis) consistent, pour une large part, à réconcilier la rigueur méthodologique avec le désir de maximiser les résultats du programme. En d'autres termes, il faut résoudre la tension potentielle entre la mise en œuvre des programmes et la mise en évidence de leurs effets. Nous cherchons constamment à ajuster notre démarche d'évaluation de manière à ce qu'elle permette un meilleur alignement entre le besoin d'améliorer les effets des programmes et le besoin de démontrer leur efficacité.*

(Notre traduction)

Clairement, les auteurs s'entendent pour souligner que cette approche est plus ardue et requiert plus de temps et de ressources (Allard, 1993; Guba & Lincoln, 1990). Il reste qu'elle offre une réelle possibilité de développer une démarche susceptible de satisfaire simultanément les objectifs de rigueur et de souplesse poursuivis par les différents acteurs engagés dans l'évaluation d'une initiative communautaire. C'est également à partir de cette perspective d'évaluation que l'on peut proposer des éléments de réponse aux questions posées par les participants à la réflexion en relation avec cette partie de la discussion. Étant donné le chevauchement thématique des quatre questions formulées, ces dernières seront regroupées par deux en fonction de leur similitude, afin d'éviter la redondance.

- *Comment réconcilier le principe de flexibilité qui caractérise les programmes PACE/PCNP avec les différents aspects d'une démarche d'évaluation?*

et

- *Quelles sont les méthodes qui permettraient d'assurer la flexibilité nécessaire à tous les niveaux de la démarche de renforcement de la participation des parents, y compris la démarche de l'évaluation?*

On l'a vu, les conceptions théoriques de l'évaluation de programmes sont extrêmement variées et parfois totalement antinomiques. La classification proposée par Stufflebeam (1994) permet dans un premier temps de clarifier les points de vue existants. L'auteur classe les différents courants théoriques en deux grandes catégories. La première regroupe ce qu'il appelle le courant « objectiviste », qui est fondé sur le principe selon lequel le « bien moral (moral good) est un référentiel objectif et indépendant des perceptions (feelings) et des sentiments personnels ou simplement humains » (p.326, notre traduction). L'auteur qualifie le second courant de « relativiste » du fait que « les critères utilisés pour évaluer un programme dépendent des convictions, des objets, et des préférences particulières du client ou des bailleurs de fonds » ( p, 325, notre traduction). Alors que l'approche objectiviste vise à déterminer des critères de vérité absolus ou fondamentaux (c'est-à-dire indépendants des contextes et des points de vue individuels), l'approche relativiste privilégie la définition de critères de vérité relatifs à la réalité étudiée (c'est-à-dire que l'on tient compte du contexte et de la définition consentie du plan d'évaluation). En plus des divergences fondamentales qui président aux deux courants, les études qu'ils génèrent sont également très différentes.

Concrètement, les évaluations de type objectiviste produisent des résultats sur un nombre limité de variables déterminées à l'avance en vue de répondre à une ou à plusieurs questions de recherche précises. Ces questions portent généralement sur la mise en évidence des effets et

l'identification de relations de cause à effet. L'essentiel des décisions quant à la nature des indicateurs et au type de données à retenir est déterminé par l'évaluateur-conseil après consultation des partenaires-clients. En raison du caractère sélectif et abstrait de l'étude, l'information générée par ce type d'évaluation est particulièrement utile aux décideurs et aux chercheurs intéressés au développement des connaissances.

Les évaluations de type relativiste génèrent des résultats sur l'ensemble des variables *ayant fait l'objet d'un consensus entre les partenaires*. Les questions d'évaluation peuvent concerner autant l'amélioration de l'action que la mesure des effets et l'analyse des relations entre les différents éléments du programme. L'essentiel des décisions quant à la nature des indicateurs et au type de données à retenir est le fruit d'une collaboration (basée sur le partage des compétences) entre l'évaluateur-conseil et l'ensemble des partenaires concernés. En raison du caractère consenti de la démarche, l'information recueillie avec ce type d'évaluation est utile pour tous les partenaires concernés (décideurs, intervenants, etc.) qui souhaitent améliorer les interventions ainsi que pour la prise de décision quant à la valeur globale du programme.

Les participants à la réflexion souhaitent ardemment une flexibilité dans l'évaluation. Cela exclut a priori une approche de type strictement objectiviste pour la simple raison qu'elle est justement conçue pour être appliquée unilatéralement, quel que soit le contexte. Par contre les approches relativistes (Stufflebeam, 1994 en identifie 5 différentes) ont toutes en commun la caractéristique de prendre en ligne de compte l'influence des contextes sur les méthodes d'évaluation. Elles se distinguent principalement au niveau des éléments à classer en ordre de priorité lors de la démarche d'évaluation. À ce titre, l'approche proposée par Fetterman (1996) nous paraît la plus proche des préoccupations des participants de la rencontre puisqu'elle met la priorité sur l'autodétermination des acteurs concernés par le programme.

*Une évaluation fondée sur le principe du développement de l'autonomie  
des personnes et des groupes*

Fetterman, (1996) nomme l'approche qu'il préconise « empowerment evaluation ». Élaborée à partir d'une synthèse de ses expériences d'évaluateur et de celles de nombreux autres collaborateurs (dont plusieurs chercheurs engagés dans le développement de l'évaluation en collaboration étroite avec les communautés), cette approche se définit comme suit :

« L'utilisation des concepts, des techniques et des recommandations propres à l'évaluation pour favoriser l'amélioration (des programmes) et l'autodétermination (des participants) » (Fetterman, 1996, p.4, notre traduction).

Particulièrement appropriée pour les programmes basés sur l'engagement des collectivités (Millet, 1996), cette approche s'articule en quatre grandes étapes.

Établir un bilan de la situation

- Cette étape consiste à mesurer le niveau de base du programme en demandant aux participants d'évaluer sur une échelle de 1 à 10 la qualité des différentes composantes du programme. Dans le cas d'un programme que l'on est en train de mettre sur pied, cette étape peut consister à identifier les attentes des différents partenaires vis-à-vis du programme.

### Identifier les objectifs à atteindre

- À cette étape, les participants identifient des objectifs qu'ils souhaitent voir atteint par le programme. Fetterman (1996) recommande que ces objectifs soient formulés en des termes concrets et proches de l'action. De la même manière, il est plus pertinent d'identifier des perspectives à moyen terme que de se limiter à des échéances à long terme.

### Déterminer des stratégies et aider les participants à développer leurs propres stratégies pour atteindre leurs objectifs

- On doit élaborer des stratégies en appliquant les principes de concertation et de réalisation collective. Les participants au programme sont généralement les mieux placés pour déterminer les stratégies pertinentes. Ces stratégies devront être adoptées en concertation avec les concepteurs et les bailleurs de fonds du programme.

### Déterminer la nature des renseignements nécessaires (indicateurs) afin de documenter de façon crédible les progrès accomplis pour atteindre les objectifs précédemment identifiés

- Phase critique du processus, cette étape consiste à identifier les formes de documentation associables à chaque objectif précis. C'est une étape longue et ardue qui permet cependant d'éviter beaucoup de déceptions et de désillusions lorsque l'on tente d'apprécier les effets du programme.

Évidemment, une telle approche n'est envisageable que dans la mesure où l'ensemble des intervenants concernés par l'évaluation acceptent de collaborer à la formulation d'un plan d'évaluation conçu pour refléter l'ensemble des préoccupations en jeu. Si la phase initiale de mise au point apparaît souvent ardue et laborieuse, la mise en œuvre ultérieure de mécanismes de régulation et de soutien technique adéquat permet de surmonter la plupart des difficultés qui surviennent (Fawcett et coll., 1996). L'avantage d'une telle approche réside dans sa capacité à développer un univers d'indicateurs pertinents pour l'ensemble des acteurs. Il en découle par conséquent une base d'analyse commune à tous pour apprécier à la fois l'évolution des processus et de leurs effets. L'inconvénient principal réside dans la lenteur et la fréquente lourdeur des phases de consultation initiales (c'est-à-dire avant la mise au point de l'ensemble du protocole d'évaluation) propres aux approches relativistes (Allard, 1993).

- *Existe-t-il des outils permettant d'aider les responsables des programmes à apprécier leur progression en termes de participation des parents?*

et

- *Comment chaque programme pourrait-il permettre de documenter efficacement le succès des efforts investis pour obtenir la participation des parents?*

Plusieurs auteurs se sont penchés sur les méthodes pratiques d'évaluation de la participation. Parmi ces auteurs, citons les travaux de Lauder (1998) qui recommande l'utilisation des techniques d'interviews et la cueillette d'histoires personnelles pour décrire les perceptions des participants à propos de la participation. L'auteure suggère également l'utilisation de mesures quantitatives pour dresser un portrait de la participation pendant une période donnée. On peut également recourir à la cueillette de données démographiques en raison de leur possible utilité

pour déterminer la représentativité des participants par rapport à leur communauté; il s'agit cependant de données délicates quand on travaille auprès d'une population effarouchée par toutes formes de formalisation bureaucratique (Lee, 1994). De façon générale, il est important d'utiliser strictement des indicateurs directement liés aux objectifs de participation que l'on se donne (Maloff et coll., 2000). Par exemple, rien ne sert de se préoccuper de la durée des activités si cet indicateur ne revêt aucun intérêt pratique par rapport au but que poursuit l'initiative. Il faut noter également que la prise en considération de ces indicateurs n'a d'intérêt que dans la mesure où elle est réalisée de manière systématique pendant une période de temps suffisamment représentative. L'utilisation inégale ou intermittente de ces outils ne fournira qu'un surplus de travail sans apporter de bénéfices réels sur le plan de l'évaluation. Une fois cet élément précisé, on peut citer pêle-mêle un grand nombre d'indicateurs potentiels tels que : nombre d'occasions de participation, niveaux de décisions accessibles aux participants, quantité et durée des activités consacrées à la réalisation des objectifs fixés, représentativité des groupes et leaders, sentiment d'appartenance selon la perception des membres de la communauté, satisfaction face à la participation, degré de réalisation et maintien à long terme des objectifs (Bracht & Gleason, 1991). Par ailleurs, soulignons que les études actuellement disponibles sur l'influence des différents indicateurs de la participation pour un ensemble de dimensions psychologiques associées à l'autonomie indiquent que ce sont plus particulièrement les éléments qui permettent le passage à l'action et la prise de responsabilité qui contribuent directement à bonifier les notes accordées par les répondants (Israel, Checkoway, Schultz, & Zimmerman, 1994; Le Bossé et coll., 1998; McMillan, Florin, Stevenson, Kerman, & Mitchel, 1995; Schulz, Israel, Zimmerman, & Checkoway, 1995; Zimmerman, 1995).

Du point de vue de la seule mesure de la participation, si l'on en juge par la fréquence des études qui s'en inspirent (Bichmann et coll., 1989; Nakamura & Siregar, 1996; Taal, 1993), l'outil d'évaluation de la participation le plus complet et le plus concrètement utilisable est encore celui développé par Rifkin et coll. (1988). Le fait que cet instrument soit expressément conçu pour apprécier l'évolution du processus de développement de la participation plutôt que ses effets directs lui confère une grande souplesse d'utilisation, tout en conservant un bon niveau de précision. Les éclaircissements apportés par Bichmann et ses collègues (Bichmann et coll., 1989) relativement aux critères de classification complètent utilement la proposition initiale de Rifkin et permet à tout intervenant désireux d'utiliser cet outil de disposer de toutes l'information nécessaire.

## Conclusion

De manière évidente, les constats des participants à la rencontre de remue-méninges sont confortés par les réflexions des scientifiques qui se sont penchés sur la question de la participation communautaire au cours des quinze dernières années. Cette convergence générale constitue une éloquente démonstration de la pertinence des connaissances acquises dans les différents milieux de pratiques et de la capacité des participants à en proposer une synthèse féconde. Au-delà de cette première convergence, le choix des trois critères sélectionnés constitue une contribution très pertinente à l'évolution des travaux de recherche dans ce domaine. L'insistance sur la nécessité de développer une approche centrée sur les compétences permet de faire avancer clairement le débat sur les différents modèles d'intervention en orientant les efforts vers la mise au point de pratiques respectant la pluralité des expertises en présence. Par ailleurs, l'importance accordée à l'alignement des allocations de ressources sur les coûts réels (en temps, en argent, en infrastructure, etc.) de ces programmes souligne la nécessité d'ouvrir un débat sur les modalités optimales de financement des initiatives communautaires. Le simple transfert des règles actuellement en vigueur pour les autres types de programmes ne peut être maintenu sans que les difficultés mentionnées par les participants ne perdurent et menacent directement l'efficacité des efforts consentis par tous les partenaires. Enfin, la nécessité de maintenir un niveau minimal de flexibilité à toutes les étapes du programme incluant l'évaluation constitue également une contribution importante des participants aux différents points de vue actuellement en présence au sein de la littérature. Le fait d'identifier cette flexibilité comme une des conditions fondamentales du succès de ces initiatives pointe clairement en direction d'une redéfinition des standards de planification et d'évaluation actuellement appliqués aux programmes de type communautaires. La seule manière de dépasser le clivage actuel entre les prescriptions des concepteurs et des évaluateurs et les exigences d'efficacité des programmes consiste à encourager le développement d'un cadre de référence précis pour l'ensemble des initiatives qui nécessitent un enracinement dans les milieux et la collaboration des membres de la communauté. En spécifiant les conditions minimales de faisabilité d'un programme communautaire dans tous les domaines de son (modes d'intervention à privilégier, modalités de financement optimales, type d'impacts envisageables, méthodes d'évaluation compatibles, etc.), un tel cadre permettrait à tous les acteurs d'apprécier plus précisément la faisabilité de leur projet et leur capacité à réunir les conditions de son succès. Peut-être alors, pourrions-nous assister à un changement irréversible dans notre capacité à conduire avec succès une stratégie globale de développement communautaire.

## Recommandations

À la lumière des éléments dégagés à l'occasion de cette étude, plusieurs recommandations peuvent être formulées. Toutefois, comme elles découlent toutes de la même soit, il est plus pertinent de ne présenter qu'une recommandation principale et de considérer les autres comme des conséquences pratiques de cette dernière.

### Recommandation principale

**Que l'ensemble des conditions de succès des programmes PACE/PCNP (modes d'intervention à privilégier, modalités de financement optimales, type d'effets envisageables, méthodes d'évaluation compatibles, etc.) soient répertoriées et articulées de manière à définir un cadre de référence susceptible de maximiser l'efficacité de ces programmes.**

Conséquemment, il est nécessaire de :

- Développer des connaissances et des pratiques relativement aux modes d'intervention les plus susceptibles de contribuer à l'efficacité des programmes tout en respectant la nécessité d'adopter une approche centrée sur le respect des différentes formes d'expertises.
- Développer des connaissances et des pratiques relativement aux modalités optimales de financement de ce type de programme en tenant compte de l'ensemble des coûts inhérents à la période d'implantation du programme dans la communauté.
- Développer des connaissances et des pratiques relativement à la formulation des types d'impacts que l'on peut légitimement anticiper suite à l'implantation d'une initiative communautaire.
- Développer des connaissances et des pratiques relativement aux méthodes d'évaluation compatibles avec une prise en compte explicite des contextes, l'utilisation d'outils adaptés aux caractéristiques spécifiques du milieu et surtout la priorisation de l'efficacité sur le développement des connaissances.

## Bibliographie

Abatena, H. (1997). The significance of planned community participation in problem solving and developing a viable community capability. Journal of Community Practice, 4, 13-34.

Abrahams, N. (1996). Negotiating, power, identity and community. Women's community participation. Gender & Society, 10 (6), 768-793.

Allard, D. (1993). La régulation de la science et de la technique dans les modèles d'évaluation. Dans J. Légaré & A. Demers (Eds.), L'évaluation sociale: savoirs, éthique, méthodes (pp. 239-272). Québec: Méridien.

Altpeter, M., Earp, J.A.L., & Schopler, J.H. (1998). Promoting breast cancer screening in rural, African American communities: The "science and art" of community health promotion. Health and Social Work, 23, 104-115.

Anderson, G.L. (1998). Toward authentic participation: Deconstructing the discourses of participatory reforms in education. American Educational Research Journal, 35, 571-603.

Andranovich, G., & Lovrich, N. P. (1996). Community-oriented Research. American Behavioral Scientist, 39 (5), 525-535.

Arcury, T.A., Austin, C.K., Quandt, S.A., & Saavedra, R. (1999). Enhancing community participation intervention research: Farmworkers and agricultural chemicals in North Carolina. Health Education & Behavior, 26, 563-578.

Berkowitz, B. (1990). Who is being empowered? The Community Psychologist, 23 (3), 10-13.

Bernstein, E., Wallerstein, N., Braithwaite, I., Gutierrez, L., Labonté, R., & Zimmerman, M. A. (1994). Empowerment Forum: A Dialogue between Guest Editorial Board Members. Health Education Quarterly. 21 (3), 281-294.

Bichmann, W., Rifkin, S.B., & Shrestha, M. (1989). Toward the measurement of community participation. World Health Forum, 10, 467-472.

Bracht, N., & Gleason, J. (1991). Strategies and structures for citizen partnerships. In N. Bracht (Éd.), Health promotion at the community level (pp. 109-124). Newbury Park, CA, USA: Sage Publications.

Breton, M. (1994). Relating competence: Promotion and empowerment. Journal of Progressive Human Services, 5 (1), 27-44.

Brollier, C., Shepherd, J., Richmond, V., & Markley, K.F. (1994). Treat parents of a child with special needs as members of team: Authors' response. American Journal of Occupational Therapy, 48, 951.

Brown, I. (1994). Community and participation for general practice: Perceptions of general practitioners and community nurses. Social Science & Medicine, 39, 335-344.

- Butterfoss, F., Goodman, R., & Wandersman, A., (1996). Community coalition for prevention and health promotion: Factors predicting satisfaction, participation and planning. Health Education Quarterly, 23, 65-79.
- Carpenter, B. (1990). Joining forces: Parental participation in the development of a community integrated nursery. Early Child Development and Care, 64, 47-54.
- Carroll, M. A. (1994). Empowerment theory: Philosophical and practical difficulties. Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 35 (4), 376-381.
- Chavis, D.M., Wandersman, A. (1990). Sense of community in urban environment: A catalyst for participation and community development. American Journal of Community Psychology, 18, 55-81.
- Checkoway, B., & Zimmerman, M.A. (1992). Correlates of participation in neighborhood organizations. Administration in Social Work, 16, 45-64.
- Chen, H.T.(1994).Theory Driven-Evaluation : Need, difficulties and opinions. Evaluation Practice, 15 (1), 79-82.
- Chilman, C.S. (1992). Welfare reform or revision? The Family Support Act of 1988. Social Service Review, 66 (3), 349-377.
- Church, K. (1996). Beyond "Bad Manners": The power relations of "consumers participation" in Ontario's Community Mental Health System. Canadian Journal of Community Mental Health/ Revue canadienne de santé mentale communautaire, 15 (2), 27-44.
- Collora Flynn, B., Wiles, D., & Rider, M.S. (1994). Empowering communities: Action research through healthy cities. Health Education Quarterly, 21, 395-405.
- Cox, E. O. (1991). The critical role of social action in empowerment oriented groups. Social Work with Groups, 14 (3-4), 77-90.
- Daley, J.M., Applewhite, S.R., & Jorquez, J. (1989). Community participation of the elderly Chicano: A model. International Journal of Aging and Human Development, 29, 135-150.
- Dechêne, P. (1994). Les stratégies d'aide à l'emploi et de développement de l'employabilité des clientèles défavorisées aux États-Unies: Bilan de la recherche évaluative. Québec: Ministère de la Sécurité du Revenu, Direction de l'évaluation et de la statistique.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. American Journal of Education, 100, 20-46.
- Fawcett, S. B., Paine-Andrews, A., Francisco, V. T., Shultz, J. A., Ritcher, K.P., Lewis, R. K., Harris, K. J., Williams, E. L., Berkley, J. Y., Lopez, C. M., & Fisher, J. L. (1996). Empowering Community Health Initiatives Through Evaluation. Dans D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian & A. Wandersman (Eds.), Empowerment evaluation: Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability (pp. 161-187). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Fetterman, D. M. (1996). Empowerment Evaluation: An introduction to theory and practice. Dans D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian & A. Wandersman (Eds.), Empowerment evaluation : Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability (pp. 3-46). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Fiedler, C.R. (1991). Preparing parents to participate: Advocacy and education. In M.J. Fine (Éd.), Collaboration with parents of exceptional children (pp. 313-333). Brandon, Vermont, USA: Clinical Psychology Publishing Company Inc.

Fortin, J.-P., Groleau, G., O'Neil, M., Lemieux, V., Cardinal, L., & Racine, P. (1992). Villes et Villages en santé: Les conditions de réussite. Promotion de la Santé, 31, 6-10.

Friedmann, J. (1992). The trajectory: From exclusion to empowerment. Dans J. Friedmann (Ed.), Empowerment: The politics of alternative development (pp. 14-36). Cambridge: Blackwell Publishers.

Grolnick, W.S., Benjet, C., Kurowski, C.O., & Apostoleris, N.H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. Journal of Educational Psychology, 89, 538-548.

Guba, E.G., & Lincoln, Y. (1989). Fourth Generation Evaluation. Beverly Hills, CA: Sage Publications Inc.

Guba, E.G., & Lincoln, Y. (Eds.).(1990). Fourth generation. Newbury Park : Sage Publications .

Gueron, J. M., & Pauly, E. (1991). From Welfare to Work. New York: Russel Sage Foundation.

Hahn, E.J., & Rado, M. (1996). African American Head Start parent involvement in drug prevention. American Journal of Health Behavior, 20, 41-51.

Hardina, D. (1994, Spring/Summer). Targeting women for participation in work programs: Lessons from the U.S. Canadian Review of Social Policy/Revue canadienne de politique sociale, 33 , 1-20.

Hembroff, L., Perlstadt, H., Henry, R.C., Hogan, A.J., & al. (1999). When (not if) evaluation flexibility is desirable. Evaluation & the Health Professions, 22, 325-341.

Hildebrant, E. (1996). Building Community Health Care: A Model and Example from South Africa. Image, 2 (28), 155-159.

Hoover-Dempsey, K.V., & Sandler, H.M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? Review of Educational Research, 67, 3-42.

Howell, E.M., Devany, B., McCormick, M., Raykovich, K.T. (1998). Back to the future: Community involvement in the Healthy Start Program. Journal of Health Politics, 23, 291-317.

Israel, B. A., Checkoway, B., Schulz, A., Zimmerman, M. (1994). Health Education and Community Empowerment: Conceptualizing and Measuring Perceptions of Individual, Organizational, and Community Control. Health Education Quarterly, 21 (2), 149-170.

Kar, S.B., Pascual, C.A., & Chikering, K.L. (1999). Empowerment of women for health promotion: A meta-analysis. Social Science and Medicine, 49, 1431-1460.

- Kaye, G. (1997). The six "R's" of participation. In M. Minkler (Éd.), Community organizing & community building for health (pp. 372-373). New Brunswick, New Jersey, USA: Rutgers University Press.
- Kieffer, C. H. (1984). Citizen Empowerment: A Developmental Perspective. Prevention in Human Services, 3 (2-3), 9-36.
- Kreztmann, J. P., & McKnight J. L. (1993). Building Communities from the Inside Out : A path toward finding and mobilizing a community assets. Center for Urban Affairs and Policy Research Neighborhood Innovations Network, Northwestern University Evanston Illinois. Chicago, IL: ACTA Publication.
- Labonté, R. (1989). Community empowerment: The need for political analysis. Canadian Journal of Public Health, 80 (2), 87-91.
- Labonté, R. (1994). Health Promotion and Empowerment: Reflection on Professional Practice. Health Education Quarterly, 21 (2), 253-268.
- Landerholm, E., Lowenthal, B. (1993). Adding variety to parent involvement activities. Early Child Development and Care, 91, 1-16.
- Lauder, S. (1998). Community Participation and collaboration. In R.W. Clelland, C.D. Austin & D. Este (Éds.), Macro case studies in social work (pp.141-162). Milwaukee, Wisconsin, USA: Families International, Inc.
- Le Bossé, Y. (2000). Intégration des jeunes et pouvoir d'agir : devenir des compagnons de projets! Dans G. Fournier et M. Monette (Eds.), L'insertion socioprofessionnelle : Un jeu de hasard ou de stratégies ? (pp. 143-175). Ste-Foy, Québec, Canada : Presse de l'Université Laval.
- Le Bossé, Y., Lavallée, M., Dubé, N., Nadeau, J., Porcher, E., & Vandette, L. (1999). Is community participation empirical evidence for empowerment?: A distinction between passive and active participation. Soumis pour publication.
- Le Bossé, Y., Lavallée, M. , & Herrera, M. (1996). Le vécu d'empowerment en milieu communautaire: analyse des relations entre le contrôle perçu et différents indicateurs potentiels de l'empowerment personnel. Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, 31, 62-90.
- Lee, J. A. (1994). The Empowerment Approach to Social Work Practice. New York: Columbia University Press.
- Légaré, J., & Demers, A. (1993). L'évaluation sociale: savoirs, éthique, méthodes. Québec: Méridien.
- Levy-Simon, B. (1990). Rethinking Empowerment. Journal of Progressive and Human Services, 1(1), 27-39.
- Linden, K. & MacFarland, R.B. (1993). Community Parenting Center in Colorado. Journal of Psychohistory, 21, 7-19.

- Lord, J., & Dufort, F. (1996). Le pouvoir, l'oppression et la santé mentale. Canadian Journal of Community Mental Health/ Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire, 15 (2), 17-20.
- MacDonald, A. (1998). Board development: The communities for children coalition. In R.W. Clelland, C.D. Austin & D. Este (Éds.), Macro case studies in social work (pp.40-53). Milwaukee, Wisconsin, USA: Families International, Inc.
- Maloff, B., Bilan, D., & Thruston, W. (2000). Enhancing public input into decision making: Development of the Calgary Regional Health Authority public participation framework. Family and Community Health, 2, 66-78.
- Mason, R., & Boutilier, M. (1996). The challenge of genuine power sharing in participatory research: The gap between theory and practice. Canadian Journal of Community Mental Health/ Revue Canadienne de Santé Mentale Communautaire, 15 (2), 145-152.
- Massé, R.(1993). Réflexions anthropologiques sur la fétichisation des méthodes en évolution.
- Mattaini, M.A. (1993). Behavior analysis and communiti practice: A review. Research on Social Work Practicem 3, 420-447.
- Mayer, J.P., Soweid, R., Dabney, S., Brownson, C., Goodman, R.M., & Brownson, R.C. (1998). Practices of successful community coalitions: A multiple case study. American Journal of Health Behavior, 22, 368-377.
- McMillan, B., Florin, P., Stevenson, J., Kerman, B., & Mitchel, R. E. (1995). Empowerment praxis in Community Coalitions. American Journal of Community Psychology, 23 (5), 699-728.
- McWhirter, E.H. (1994). Counseling for Empowerment. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Middlestadt, S.E., Schechter, C., Peyton, J., & Tjugum, B. (1997). Community involvement in health planning: Lessons learned from practicing social marketing in a context of community control, participation, and ownership. In M.E. Goldberg, M. Fishbein & al. (Eds.), Social marketing: Theoretical and practical perspectives. Advertising and consumer psychology (pp. 291-311). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Millet, R. A. (1996). Empowerment Evaluation and The W. K. Kellogg Foundation. Dans D. M. Fetterman, S. J. Kaftarian & A. Wandersman (Eds.), Empowerment evaluation : Knowledge and Tools for Self-Assessment & Accountability (pp. 65-76). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.
- Minkler, M., & Pies, C. (1997). Ethical issues in community organization and community participation. In M. Minkler (Éd.), Community organizing & community building for health (pp.120-136). New Brunswick, New Jersey, USA: Rutgers University Press.
- Moreau, M. J. (1990). Empowerment through advocacy and consciousness-raising: Implications of a structural approach to social work. Journal of Sociology and Social Welfare, 17 (2), 53-67.

- Mullender, A., & Ward, D. (1994). En groupe, l'union fait la force. Dans J. Lindsay (Ed.), Textes de base sur le modèle de groupe autogéré. (pp. 2-9). Sainte-Foy: Université Laval, École de service social, Faculté des sciences sociales.
- Mundale, C. (1991). Success by 6: The Early Days. Unlocking the Door to Early Childhood Development. Minneapolis: United Ways of Minneapolis Area.
- Nakamura, Y., & Siregar, M. (1996). Qualitative assessment of community participation in health promotion activities. World Health Forum, 17, 415-417.
- Newton, E. (1996). Power in Family and Power in Therapy: Child Sexual Abuse Survivors Experiences. Canadian Journal of Community Mental Health/ Revue canadienne de santé mentale communautaire, 15 (2), 109-121.
- O'Donnell, J., Ferreira, J., Hurtado, R., Ames, E., Floyd, R.E.Jr., & Sebren, L.M. (1998). Partners for change: Community residents and agencies. Journal of Sociology and Social Welfare, 25, 133-151.
- Olsen, M., Perlstadt, H., Fonseca, V., & Hogan, J. (1989). Participation in neighborhood associations. Sociological Focus, 22, 1-17.
- O'Neil, M. (1992). Community participation in Quebec's health system: A strategy to curtail community empowerment? International Journal of Health Services, 22, 287-301.
- Ozawa, M. N. (1994). Women, children and welfare reform. Affilia, 9 (4), 338-359.
- Peters, R. D., & Russell, C. C. (1994). Le projet partir d'un bon pas pour un avenir meilleur. Vue d'ensemble du modèle, des programmes et de la recherche. Document inédit.
- Philips Smith, E., Connell, C.M., Wright, G., Sizer, M., & Norman, J.M. (1997). An ecological model of home, school, and community partnership: Implication for research and practice. Journal of educational and psychological consultation, 8, 339-360.
- Plough, A., & Olafson, F. (1994). Implementing the Boston Healthy Start initiative: A case study of community empowerment and public health. Health Education Quarterly, 21, 221-234.
- Prestby, J.E., Wadersman, A., Florin, P., Rich, R., & Chavis, D. (1990). Benefits, costs, incentive management and participation in voluntary organizations: A means to understanding and promoting empowerment. American Journal of Community Psychology, 18, 117-149.
- Prilleltensky, I. (1994). Empowerment in Mainstream Psychology : Legitimacy, Obstacles and Possibilities. Canadian Psychology/psychologie Canadienne, 35 (4), 358-376.
- Raffaele, L.M., & Knoff, H.M. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: Organizational principles, perspectives, and approaches. School Psychology Review, 28, 448-466.
- Riessman, F. (1985). New dimensions in self help. Social Inquiry, 15 (3), 2-5.
- Riessman, F. (1990). Restructuring help: A human services paradigm for the 1990's. American Journal of Community Psychology, 18 (2), 221-230.

- Rifkin, S.B. (1990). Participation communautaire aux programmes de santé maternelle et infantile/planification familiale: Analyse sur la base d'études de cas. Genève, Suisse: Organisation mondiale de la Santé.
- Rifkin, S.B., Muller, F., & Bichmann, W. (1988). Primary health care: On measuring participation. Social Science & Medicine, 26, 931-940.
- Robertson, A., & Minkler, M. (1994). New health promotion movement: A critical examination. Health Education Quarterly, 21, 295-312.
- Rousseau, C. (1993). Community empowerment: The alternative resources movement in Quebec. Community Mental Health Journal, 29 (6), 535-546.
- Rütten, A., Von Lengerke, T., Abel, T., Kannas, L., Lüschen, G., Rodriguez Diaz, J.A., Vink, J., & Van Der Zee, J. (2000). Policy, competence and participation: Empirical evidence for a multilevel health promotion model. Health Promotion International, 15, 35-47.
- Sarason, S. (1981). Psychology misdirected: The psychologist in the social order. New York: Free Press.
- Scriven, M.(1994). The fin line between evolution and explanation. Evaluation Practice, 15 (1), 75-77.
- Sechrest, L.(1994). Program evaluation : Oh what it seemed to be ! Evaluation and practice, 15 (3), 359-365.
- Segal, S. P., & Kotler, P.L. (1993). Personal Outcomes and and Sheltered Care Residence: Ten Years Later. American Journal of Orthopsychiatry, 63 (1), 80-91.
- Serrano-Garcia, I. (1984). The illusion of empowerment: Community development within a colonial context. Prevention in Human Services, 3 (2-3), 173-200.
- Shoo, R. (1991). Training Servian, R. (1996). Theorising empowerment: Individual power and community care. Bristol: The Policy Press.
- Simon, B. L. (1990). Rethinking Empowerment, Journal of Progressive Human Services, 1 (1), 27-39.
- Smith, N. L. (1994). Clarifying and expanding the application of Program Theory-Driven Evaluation. Evaluation Practice, 15 (1), 83-87.
- Speer, P.W. (2000). Intrapersonal and interactional empowerment: Implications for theory. Journal of Community Psychology, 28, 51-61.
- Stufflebeam, D. L. (1994). Empowerment evaluation objectivist evaluation, and evaluation standards: Where the future of evaluation should not go and where it need to go. Evaluation Practice, 15 (3), 321-338.
- Sviridoff, M., & Ryan, W. (1997). Community-centered family service. Families in Society, 78, 128-139.

- Taal, H. (1993). Decentralization and community participation for improving access to basic services: An empirical approach. Innocenti Occasional Papers: Economic Policy Series, 35. Florence, Italy: Unicef.
- The Annie E. Casey Foundation (1991). Path of Most Resistance : Reflections on Lessons Learned from New-Futures. Baltimore :The Annie Casey Foundation.
- Waler, J.A. (1998). Promoting parent/community involvement in school. Education Digest, 63, 45-47.
- Wallerstein, N. (1992). Powerlessness, Empowerment and Health: Implications for Health Promotion Programs. American Journal of Health Promotion, 6 (3), 197-205.
- Wallerstein, N. (1993). Empowerment and health: The theory and practice of community change. Community Development Journal, 28 (3), 218-227.
- Wandersman, A., Glamartino, G., (1980). Community and individual difference characteristics as influences on initial participation. American Journal of Community Psychology, 8, 217-227.
- Weick, A. (1983). Issues in overturning a medical model of social work practice. Social Work, 28 (6), 467-471.
- Wendy, Grolnick, Benjet, Kurowski, Aposloteris (1997).
- Wilson, S. (1996). Consumers Empowerment in Mental Health Field. Canadian Journal of Community Mental Health/ Revue canadienne de santé mentale communautaire, 15 (2), 69-86.
- Woelk, G.B. (1992). Cultural and structural influences in the creation of and participation in community health programmes. Social Science & Medicine, 35, 419-424.
- Yeich, S., & Levine, R. (1992). Participatory research's contribution to a conceptualization of empowerment. Journal of Applied Social Psychology, 22 (24), 1894-1908.
- Yin, R.K. (1993). Case Study Reseach: Designs and Methods. (2nd ed.). Applied Social Research Methods Series, No. 5, Beverly Hills, CA: Sage Publications Inc.\_
- Zimmerman, M. A. (1995). Psychological empowerment: Issues and illustrations. American Journal of Community Psychology, 23 (5), 581-599.

**Remue-Méninges 2000 du PACE/PCNP**  
**Observations et thèmes communs**

## **Observations et thèmes communs : Remue-méninges 2000 du PACE/PCNP**

Chaque groupe de réflexion du Remue-méninges a traité d'une question spécifique et relevé les « enseignements » propres à cette question. Ces enseignements sont rapportés, dans les mots des participantes elles-mêmes, dans les rapports individuels des groupes de travail. Nous espérons qu'ils fourniront des pistes intéressantes, des idées et une certaine orientation pour d'autres projets du PACE et du PCNP traitant de questions et de défis similaires.

En plus des agents de projet, chaque groupe de travail comptait dans son équipe un chercheur universitaire possédant une connaissance particulière ou de l'expertise en recherche communautaire. Le rôle des chercheurs était de relier les enseignements s'appuyant sur l'expérience des agents de projet à des conclusions de recherche plus vastes, tirées de sources nationales et internationales bien connues et respectées. Aussi, chaque rapport de groupe de travail s'accompagne d'une « étude documentaire » réalisée par le chercheur à la suite de l'exercice de Remue-méninges.

Au cours des deux jours de réflexion, les agents de projet ont insisté sur le fait que chaque programme était unique et caractérisé par sa propre dynamique. La culture de la collectivité locale, la démographie de la clientèle cible, les besoins spécifiques et les expériences de vie particulières des participantes (et du personnel) sont autant de facteurs qui influencent la façon de concevoir chaque programme, son fonctionnement et les buts atteints. Dans le contexte d'un programme communautaire, les agents nous ont mis en garde : les facteurs essentiels de réussite sont la *flexibilité* et la *polyvalence*. Une méthodologie rigide à l'emporte-pièce ne fonctionne tout simplement pas.

Parallèlement, un certain nombre d'éléments et de thèmes communs sont ressortis des quatre rapports de groupe de réflexion, peu importe la question abordée. Ces mêmes thèmes et éléments ont été cernés dans les études documentaires réalisées par les différents chercheurs.

Manifestement, les programmes du PACE et du PCNP menés d'un bout à l'autre du pays font preuve de constance et de justesse.

Certains des thèmes et observations qui reviennent constamment, et qui sont appuyés de références bibliographiques, sont résumés ci-dessous. Veuillez noter que les thèmes ne sont pas classés par ordre de priorité.

<b>Observations et thèmes communs</b>	<b>Références pertinentes*</b>
<p><b>Flexibilité et polyvalence</b> dans l'élaboration des programmes, la gestion de projets, les critères et modes d'évaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Gaba &amp; Lincoln, 1990</li> <li>▶ Allard, 1993</li> <li>▶ Massé, 1993</li> <li>▶ Smith, 1994</li> <li>▶ Fetterman, 1996</li> <li>▶ Hembrof et coll., 1999</li> </ul>
<p><b>Acceptation du facteur TEMPS</b> : établir des relations de confiance, faire des progrès, atteindre des résultats et les mesurer, ça prend du temps!</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Guba &amp; Lincoln, 1990</li> <li>▶ Allard, 1993</li> </ul>
<p><b>Contribution à l'approche de « partenariats »</b> : partenariats parents-familles, avec d'autres organismes, avec d'autres gens de la collectivité (p. ex., entreprises, médias, églises)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Kiefer, 1984</li> <li>▶ Freed et coll., 1992</li> <li>▶ Bernstein et coll., 1994</li> <li>▶ Peters &amp; Russell, 1994</li> <li>▶ Hooper-Briar, 1996</li> <li>▶ Servian, 1996</li> <li>▶ Barter, 1998</li> <li>▶ Howell, Devany, McCormick, Raykovich, 1998</li> <li>▶ Le Bossé et coll., 1998</li> </ul>
<p><b>Continuité des services et des programmes</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Goffin, 1983</li> <li>▶ Carniol, 1995</li> <li>▶ Le Bossé, 1998</li> <li>▶ O'Donnel et coll., 1998</li> <li>▶ Rifkin et coll., 1998</li> </ul>
<p><b>Participation directe et renforcement de l'autonomie</b> des participants dans tous les aspects du programme, de l'élaboration jusqu'aux processus de décision et d'évaluation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Dunst &amp; Trivette, 1987</li> <li>▶ Berkowiyz, 1990</li> <li>▶ Rodal &amp; Mulder, 1993</li> <li>▶ Lee, 1994</li> <li>▶ Pantoja &amp; Perry, 1995</li> <li>▶ Bellefeuille &amp; Ricks, 1997</li> <li>▶ Waler, 1998</li> <li>▶ Barter, 1999</li> </ul>

<b>Observations et thèmes communs</b>	<b>Références pertinentes*</b>
<p><b>Valeurs, principes et attitudes du personnel</b> axés sur le renforcement de l'autonomie et sur la famille; ne portent pas de jugements; terminologie et discours constructifs</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Bracht &amp; Gleason, 1991</li> <li>▶ Smale, 1995</li> <li>▶ Saleebey, 1996, 1997</li> <li>▶ O'Donnel et coll., 1998</li> <li>▶ Robbins, Chatterjee &amp; Canda, 1998</li> <li>▶ Arcury et coll., 1999</li> <li>▶ Seita, 2000</li> </ul>
<p><b>Maintien du personnel, continuité</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Souligné dans tous les rapports individuels des groupes de travail, sans références spécifiques</li> </ul>
<p><b>Allocation adéquate et appropriée de ressources</b> (humaines, financières, non financières)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Callahan, 1993</li> <li>▶ Ozawa, 1995</li> <li>▶ Schorr, 1998</li> <li>▶ Arcury et coll., 1999</li> <li>▶ Seita, 2000</li> <li>▶ Waldfogel, 2000, 1998</li> </ul>
<p>« <b>Plaisir</b> » : Célébrer les succès, participer aux activités familiales et créatrices des groupes cibles</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Carpenter, 1990</li> <li>▶ Bracht &amp; Gleason, 1991</li> <li>▶ Landerhold &amp; Lowenthal, 1993</li> <li>▶ Mattiani, 1993</li> </ul>
<p><b>Environnement et lieu amical, non menaçant, chaleureux, de type « portes ouvertes »</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Scorr, 1998</li> <li>▶ Barter, 2000</li> </ul>
<p><b>Accessibilité au programme</b> : lieu, transport, garderie, visites au foyer, visites sur le terrain</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Thomas et coll., 1997</li> <li>▶ Altpeter et coll., 1998</li> <li>▶ Lauder, 1998</li> <li>▶ MacDonald, 1998</li> <li>▶ Arcury et coll., 1999</li> <li>▶ Ciliska et coll., 1999</li> </ul>

<b>Observations et thèmes communs</b>	<b>Références pertinentes*</b>
<p><b>Programmes et services appropriés sur les plans culturel et social</b> (Ceci fait référence aux communautés autochtones, mais aussi aux milieux isolés, nordiques et ruraux et aux clientèles cibles aux prises avec des problèmes et des besoins spécifiques comme le SAF, la monoparentalité, les relations abusives, l’analphabétisme ou le faible niveau d’alphabétisation, etc.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Taylor-Henley &amp; Hudson, 1992</li> <li>▶ Morrissette et coll., 1993</li> <li>▶ CCSD, 1995</li> <li>▶ Norton et coll., 1995</li> <li>▶ Red Horse, 1995</li> <li>▶ Barter, 1996</li> <li>▶ Huff &amp; Kline, 1996</li> <li>▶ Loos et coll., 1996</li> <li>▶ Strickland &amp; Strickland, 1996</li> <li>▶ Battaglini et coll., 1997</li> <li>▶ Holland et coll., 1997</li> </ul>
<p><b>Appui des semblables, programmes de « marrainage »</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Parsons et coll., 1993</li> <li>▶ McFarlane et coll., 1997</li> <li>▶ Orrell-Valente et coll., 1999</li> <li>▶ Wade et coll., 1999</li> </ul>
<p><b>Occasions d’éducation, de formation et de perfectionnement</b> pour les participantes ainsi que pour le personnel et les travailleurs</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Lowe, 1990</li> <li>▶ Crowder, 1991</li> <li>▶ Westphal et coll., 1995</li> <li>▶ Davies-Adetugo &amp; Adebawa, 1997</li> <li>▶ Beshgetoor et coll., 1999</li> </ul>

\* Les références notées ci-dessus reflètent uniquement les sources identifiées par les chercheurs universitaires ayant participé aux divers groupes de travail sur les quatre grandes questions abordées. Il est important de noter que les chercheurs ont tous fourni d’imposantes bibliographies, lesquelles sont incluses dans les études documentaires annexées au rapport de chaque groupe de réflexion.