

Les principes qui se retrouvent dans les pratiques efficaces pour le développement optimal des jeunes enfants

Gérard Malcuit et Andrée Pomerleau
LEN-UQAM

(version été 2005)

Note explicative:

Le texte qui suit devait faire partie d'un document beaucoup plus large. En effet, nous voulions l'intégrer dans un répertoire des «pratiques exemplaires» ou «pratiques efficaces» pour favoriser le développement optimal des jeunes enfants. Nous menions ce travail dans le cadre de l'équipe DEC (Développement des enfants dans leur communauté). Nous avons commencé la rédaction du répertoire en vue de répondre à un besoin maintes fois exprimé par les gens du milieu impliqués dans l'intervention communautaire auprès des enfants et de leurs familles. Beaucoup se demandent quoi inclure dans leurs interventions pour atteindre leurs buts.

En cours de route, nous avons eu des doutes sur la pertinence d'un tel répertoire. Les pratiques ou programmes reconnus comme *efficaces* se révélaient, la plupart du temps, bien peu *exemplaires*. Tout d'abord, pour rencontrer les critères de «pratiques efficaces» (ce que l'on appelle parfois paresseusement les «*best practices*»), les pratiques, programmes ou interventions doivent avoir fait l'objet d'une évaluation rigoureuse de leur efficacité. Cette évaluation doit montrer, en respectant les critères scientifiques du domaine, que les actions posées entraînent bien les effets prévus. En d'autres mots, est considéré *efficace* ce qui a été démontré tel!

Nous avons alors fait un premier constat: les programmes d'intervention en petite enfance qui ont été évalués et qui ont prouvé leur efficacité de façon convaincante sont peu nombreux. Le répertoire n'aurait pas été très volumineux!

À priori, nous n'aurions rien eu contre un répertoire mince s'il avait pu rencontrer le but à la base de sa conception: être utile aux gens du milieu. Pour être utile, il faudrait qu'un tel répertoire puisse guider les gens dans le choix d'actions, d'activités ou de modalités d'intervention à mettre en place pour obtenir des résultats similaires.

Mais un second constat, sous forme de problème majeur, nous a frappés. Les pratiques *efficaces* que l'on retrouve publiées dans les revues scientifiques sont majoritairement des interventions qui ont réclamé des ressources financières, humaines et politiques qu'il est bien difficile de retrouver dans la réalité actuelle. Cette contrainte explique en bonne part leur petit nombre et notre doute sur leur *exemplarité*!

Les membres d'organismes publics et communautaires ne peuvent rêver d'avoir à leur disposition les ressources de la plupart des programmes efficaces que nous avons répertoriés. Dans le contexte sociopolitique actuel, les gouvernements et les pourvoyeurs de fonds n'offrent pas les moyens nécessaires pour contrer les effets négatifs (ou, à tout le moins, «non optimaux») de certaines conditions de l'écologie dans laquelle des jeunes enfants et leurs familles évoluent. Les organismes institutionnels le déplorent de façon unanime. Et si les actions communautaires occupent de plus en plus le vacuum créé par le désengagement de l'État, les ressources qu'on leur alloue ne suivent pas le rythme de leur implication grandissante. Bref, les organismes publics et communautaires, malgré leur bonne volonté et la relative générosité de ceux qui les appuient, n'ont pas les ressources suffisantes pour mettre sur pied des actions commensurables à celles requises par la majorité des *pratiques efficaces*.

Une recension des travaux dans le domaine (et notre propre expérience de concepteurs et d'évaluateurs de programmes) révèlent que des copies allégées, amoindries ou trop élaguées des pratiques efficaces (parce que l'on ne dispose pas des mêmes ressources) sont presque toujours vouées à l'échec.

À quoi bon alors un répertoire des pratiques efficaces, si cela doit décourager, dès le départ, les gens qui veulent, avec des moyens limités, faire quelque chose pour les enfants? Nous avons donc réorienté notre travail pour qu'il demeure utile et pertinent (espérons-nous!).

Le résultat de ce travail est ce que nous appelons «*les principes de base des pratiques efficaces*». Il s'agit d'un ensemble de principes sur lesquels les concepteurs d'interventions ou de programmes devraient fonder leurs actions. Ces principes se retrouvent comme des caractéristiques essentielles des pratiques qui se sont révélées efficaces.

Intégrer ces principes dans le concret de ses propres actions et activités auprès des enfants et familles est un pas dans la bonne direction. Plus on intègre ces principes dans les activités que l'on met en place, meilleures seront les chances de succès! En parallèle, nous ne le cacherons pas, cela réclamera un accroissement des ressources à y consacrer.

Quelle que soit l'ampleur des ressources dont on dispose, ces principes devraient toujours guider les choix qu'il faut faire quant aux buts visés et aux actions à privilégier. Intervenants et concepteurs planteront les meilleures actions qui intègrent ces principes dans le cadre de leur milieu et de leurs possibilités réelles.

Gérard Malcuit et Andrée Pomerleau,
Laboratoire d'étude du nourrisson,
Université du Québec à Montréal.
malcuit.gerard@uqam.ca pomerleau.andree@uqam.ca

Principes de base d'un programme efficace pour assurer le développement optimal des tout-petits

Précisons, en premier lieu, que nous utilisons le terme «*programme*» dans un sens très large. Selon la définition adoptée, un programme est *un ensemble d'actions, d'activités, de pratiques ou d'interventions spécifiques qui visent l'atteinte d'un ou de plusieurs objectifs*.

À titre d'exemple, un «*programme de stimulation du développement moteur des jeunes enfants*» peut regrouper des actions diverses menées auprès d'enfants, ou auprès de leurs parents, dans le but de favoriser le développement d'habiletés motrices particulières ou générales des tout-petits (la manipulation d'objets, la motricité fine, la station assise, la marche, etc.).

Nous présentons donc une liste de principes (et leur description) que l'on retrouve mis en pratique, la plupart du temps, dans les interventions efficaces pour le développement des jeunes enfants. Pour dresser cette liste, nous avons relevé les conclusions et recommandations de nombreuses recherches et interventions dans le domaine. Nous avons soumis des premières versions de la liste de principes à des collègues et à des personnes engagées dans l'action communautaire. Tous ces gens nous ont permis d'améliorer le texte, de le rendre plus complet, plus précis et plus lisible. Nous les en remercions!

À la suite des principes, nous présentons les grandes classes d'actions ou d'activités que la recherche a identifiées comme essentielles pour assurer le «*développement optimal des jeunes enfants*». Il nous paraît pertinent de les inclure dans un programme pour atteindre cet objectif.

Voici donc les grands principes de base, principes que nous suggérons de suivre à toutes les personnes en charge d'un programme ou d'une intervention. Plus elles s'y conformeront dans l'élaboration et l'implantation de leur propre programme, plus les chances seront élevées que ce dernier soit lui aussi efficace. Pour s'en assurer, il faudra toutefois mener une évaluation de ses impacts.

Principes de base

1. Plus un programme débute tôt dans la vie des enfants, plus importants seront ses effets.

En d'autres mots, il vaut toujours mieux commencer à intervenir quand l'enfant est très jeune. Le plus tôt on commence, le meilleur c'est! On se rappellera que ce qui se passe au cours de la première et deuxième années de vie de l'enfant est crucial pour la qualité de son développement ultérieur. Tous les théoriciens et chercheurs en petite enfance insistent là-dessus.

Cependant, ceci ne veut pas dire que tout est joué après l'âge de 1 ou 2 ans, et qu'une intervention commencée après ces âges ne puisse elle aussi être efficace. Beaucoup de

programmes se fondent sur la conviction (d'ailleurs appuyée par des données) qu'il n'est jamais trop tard pour modifier la trajectoire développementale des enfants par des actions appropriées. Mais, répétons-le, il vaut mieux commencer à intervenir le plus tôt possible!

Illustration: *Beaucoup de programmes visant le développement du langage débutent quand l'enfant parle déjà ou, au mieux, quand il commence à parler. Cependant, la recherche indique que l'apprentissage du langage et de la communication se fait dès les tout premiers mois de la vie. Les habiletés prélangagières et les premières habiletés de communication au cours de la première année de vie de l'enfant prédisent les habiletés langagières qu'il maîtrisera au cours des années subséquentes. C'est pourquoi on constate souvent que certains groupes d'enfants visés par des programmes de développement du langage autour de 2 ou 3 ans manifestent déjà des retards importants dans cette habileté. Dans une optique de promotion ou de prévention, il est donc essentiel de débiter avant. Par exemple, ALI (programmes de développement des habiletés langagières et cognitives) débute dès la naissance et se poursuit jusqu'à l'entrée à l'école.*

2. Un programme efficace est un programme qui dure un certain temps.

On ne peut attendre de grands résultats d'une intervention trop brève, même si elle débute tôt et même si son contenu est très adéquat. Il faut toujours prévoir une durée raisonnable des actions et activités de l'intervention! Ce que l'on entend par «*durée raisonnable*» va varier selon l'ampleur de ce qu'un programme particulier vise atteindre. Par exemple, on ne peut corriger, avec 10 ateliers hebdomadaires de stimulation, les effets de 2 années de sous-stimulation chronique d'un environnement pauvre sur le développement cognitif des enfants. Il y a, jusqu'à un certain point, une relation positive directe entre la durée d'un bon programme et la grandeur des effets qu'il entraîne. Autrement dit, plus une intervention se poursuit durant un temps raisonnable, plus ses effets vont se révéler importants.

Illustration: *Un programme de développement du langage (le programme Clef) a entraîné des effets positifs après 3 mois de mise en place chez des enfants de milieu favorisé. De tels effets ne sont apparus qu'après 6 mois de durée du programme chez des enfants de milieu moins favorisé qui accusaient déjà un retard par rapport aux premiers.*

3. Un programme efficace possède une bonne densité d'actions, réalisées de façon régulière.

Une intervention doit comprendre des activités ou actions répétées, bien réparties dans le temps. C'est ce qu'on appelle la densité d'un programme. Dans bien des cas, une seule séance hebdomadaire de stimulation ou une visite par mois n'est pas suffisante pour entraîner des effets notables et durables. L'efficacité d'un programme repose souvent sur l'effet cumulatif d'actions répétées, pas trop éloignées les unes des autres dans le temps, et qui durent un certain temps!

Illustration: *Faire la lecture avec un enfant entraîne des effets bénéfiques si cette activité se déroule souvent et régulièrement dans la routine quotidienne de la famille ou du service de garde (au moins 3 fois par semaine, selon les recommandations d'ALI). Par exemple, faire de la lecture avec un enfant une fois par mois n'aura qu'un impact bien limité! Il en va de même avec la*

majorité des programmes, qu'ils visent le développement moteur, social ou langagier: il faut répéter les actions et bien les distribuer dans le temps.

4. Un programme efficace est un programme qui agit directement sur l'enfant.

Beaucoup de programmes ou d'activités visent à modifier les conduites des parents ou à transformer l'environnement familial, en supposant (implicitement ou, plus rarement, explicitement) que les effets sur les parents ou l'environnement se répercuteront nécessairement sur l'enfant. Par exemple, on montre aux parents comment être plus sensibles aux signaux de leur enfant ou comment résoudre des conflits de discipline. Un parent plus sensible et avec de bons moyens disciplinaires sera plus efficace avec son enfant et, par ricochet, l'enfant se développera mieux. De façon générale, ceci est conceptuellement vrai: les parents qui ont de bonnes pratiques parentales avec leur enfant ont un enfant qui a une bonne qualité de développement! Également, mettre en place des actions pour améliorer le contexte de vie de la famille a de bonnes chances d'entraîner aussi des effets favorables chez l'enfant.

Mais qu'en est-il dans les familles où les parents, justement, n'ont pas de pratiques adéquates et qu'il faille leur apprendre? Les données de recherches récentes indiquent qu'une telle approche entraîne des résultats très mitigés! Tout d'abord, faire porter toute l'action d'un programme pour modifier des conduites parentales aussi globales prend beaucoup de temps. Et, quand finalement on y parvient, il est trop tard pour l'enfant visé (de façon indirecte) au début de l'intervention. En effet, ce dernier n'aura eu que quelques expériences plus adéquates avec ses parents durant tout le temps qu'il a fallu prendre pour modifier leurs façons de faire. Par conséquent, il n'aura pas eu assez de stimulations essentielles à son propre développement. Il faut donc que les activités et actions d'un programme touchent directement et densément l'enfant.

***Illustration:** Parfois, en lisant une telle affirmation, des personnes déduisent (à tort!) que cela exclut les parents et que seules les actions des intervenants du programme, en agissant sur l'enfant, vont avoir un impact. Il s'agit là d'une mécompréhension du principe de devoir agir directement sur l'enfant. Le contenu d'un programme qui touche directement l'enfant est souvent administré par les parents eux-mêmes, après, par exemple, qu'on leur ait donné un entraînement spécifique approprié. Ce sont les parents qui stimulent l'enfant de façon directe à travers diverses activités auxquelles on les a entraînés et qu'on leur demande de mettre en pratique. On retrouve de tels cas dans les programmes de stimulation langagière, par exemple. Les activités de stimulation peuvent être faites par le personnel des services de garde, par des intervenants communautaires, mais aussi (et c'est très souhaitable!) par les parents eux-mêmes. Ce qui importe pour que le programme ait un impact sur l'enfant, c'est que l'enfant soit directement touché, qu'il reçoive des stimulations!*

5. Un programme qui agit directement sur l'enfant est toujours plus efficace quand ses actions sont soutenues et poursuivies dans et par la famille.

En plus de souligner l'importance d'impliquer les parents dans l'intervention auprès de l'enfant, ce principe recoupe, en bonne part, tous les précédents! Si les parents poursuivent à

la maison les activités de l'intervention menée auprès de l'enfant en garderie, par exemple, l'intervention devient alors plus dense. Elle se déroule aussi sur une base plus soutenue et régulière. Mais surtout, l'implication des parents est, la plupart du temps, une condition de base de la pérennité des actions du programme. Il faut absolument que ses actions (ou son contenu) se retrouvent dans l'environnement habituel de l'enfant qu'est sa famille. Le programme peut cesser en garderie, ou l'enfant quitter la garderie, et le programme se poursuivra quand même (et plus longtemps) dans la famille.

Mais attention, l'implication efficace des parents ne se réalise pas par le seul passage de l'information auprès d'eux! En effet, il ne suffit pas de leur communiquer ce qu'ils devraient faire et l'importance de le faire, il faut aussi prévoir des moyens concrets et explicites pour y parvenir.

Illustration: *Les Centres de la petite enfance (CPE) ont bien compris l'importance de «faire des alliés des parents» pour s'assurer que les actions menées en service de garde se poursuivent dans la famille. Le fait que les parents adoptent eux aussi les actions du contenu pédagogique du CPE permet d'atteindre avec une plus grande efficacité les objectifs visés. Pour parvenir à impliquer les parents, les responsables de CPE adoptent diverses stratégies. Par exemple, on invite les parents à des séances de formation, on leur fournit du matériel, on les fait assister à des démonstrations et on les incite à faire eux-mêmes les activités, etc.*

6. Les programmes les plus efficaces sont souvent des programmes bi-générationnels.

Malgré les apparences, ce sixième principe diffère du précédent, tout en le complétant. Comme les résultats des recherches l'indiquent, il faut que les modalités de l'intervention touchent directement l'enfant pour que l'on obtienne des effets sur son développement. Il est souhaitable aussi que le contenu de l'intervention se poursuive dans la famille. Cela passe souvent par la modification de l'environnement familial ou, à tout le moins, par la modification d'habitudes familiales.

Pour rencontrer ces deux obligations, il convient alors de planifier des actions qui touchent à la fois l'enfant et sa famille, d'où le qualificatif de programme «*bi-générationnel*». Dans ce type de programme, des actions visent directement l'enfant. Ces actions peuvent être menées par des intervenants de la communauté, par le personnel des services de garde ou des organismes fréquentés par l'enfant. Elles peuvent aussi être réalisées par les parents. On doit s'assurer de mettre en place des moyens concrets pour que les parents s'impliquent et participent à la réalisation des activités du programme auprès de leur enfant. Il s'agit là de la dimension «*agir directement sur l'enfant*». En plus, il faut également mener des activités auprès des parents en vue de transformer leurs façons de faire, d'améliorer la qualité de leur environnement et de rendre leur vie plus adéquate et stimulante. Le programme devient alors «*bi-générationnel*»: il vise à la fois l'enfant et ses parents. Ses impacts sont plus grands car il touche de multiples facettes de l'écologie de l'enfant.

Illustration: *Un programme américain (New Chance) ciblait les comportements parentaux de mères désavantagées pour que celles-ci adoptent des comportements plus appropriés avec leur enfant. On montrait aux mères comment faire et agir avec lui pour mieux rencontrer ses besoins affectifs, cognitifs et langagiers. Le programme modifiait effectivement les conduites maternelles et entraînait des actions directes sur l'enfant. Celui-ci recevait plus de stimulations intellectuelles et*

langagières, plus de soins, les interactions mère-enfant devenaient plus chaleureuses, il bénéficiait de plus nombreuses et plus adéquates périodes de lecture, etc. Cependant, tout ceci ne se répercutait pas autant qu'escompté sur le fonctionnement de l'enfant. Il fallait aussi intervenir sur les conditions de pauvreté, d'isolement et de dépression dans lesquelles devaient vivre la plupart des mères du programme.

7. Faire des liens avec les ressources et agir en concertation

Il est essentiel de tirer profit des ressources déjà présentes dans la communauté. Elles peuvent venir appuyer, hausser ou compléter les actions que l'on met en place dans son propre programme. Il n'est donc pas nécessaire qu'un programme prenne à son compte tout ce qui peut se retrouver ailleurs. Au contraire, on peut amplifier les effets d'un programme en prenant des mesures pour que les enfants et les familles aient accès aux ressources disponibles dans la communauté. C'est pourquoi il est essentiel de travailler en partenariat et concertation avec les ressources et organismes qui se retrouvent dans la communauté.

Illustration: *Par exemple, pour accentuer les retombées d'un programme visant le développement des habiletés de prélecture, on peut s'associer à la bibliothèque du quartier et faire profiter les enfants des activités qu'elle offre déjà (heure du conte, initiation à la lecture, livres adaptés, etc.). On peut également faire connaître aux parents les groupes d'entraide de la communauté susceptibles de soutenir les actions que l'on mène auprès d'eux, les inciter à y adhérer et leur en faciliter l'accès.*

8. Il est essentiel de toujours bien ajuster le programme au niveau de développement de l'enfant.

Un programme conçu pour des enfants de 4 ans ne donnera pas grand-chose si on l'applique à un enfant âgé de 2 ans. Formulé ainsi, un tel énoncé a l'air d'une évidence. Pourtant, on transpose parfois des programmes peu ajustés aux capacités réelles de l'enfant. On présuppose qu'un enfant particulier possède tout ce qu'il lui faut pour bénéficier du contenu d'un programme parce que la majorité des enfants de son groupe (d'âge ou d'appartenance) en bénéficie. Une telle généralisation abusive explique les insuccès de certains programmes. Il faut toujours s'assurer que l'enfant possède bien les habiletés requises pour comprendre ce qu'on attend de lui et pour réaliser les tâches qu'on lui demande de faire.

Illustration: *On se base trop souvent sur le seul âge des enfants pour déterminer si tel contenu de programme leur convient. Si l'âge peut servir de point de repère facile, ce n'est pas toujours approprié, surtout lorsque l'on intervient auprès d'enfants dits «à risque». Quand un enfant d'un âge donné accuse du retard dans le développement de certaines habiletés de base - habiletés de base que la moyenne des enfants de cet âge possède -, il risque de ne pas parvenir à accomplir ce qui lui est demandé. L'enfant fait alors l'expérience d'échecs répétés dans le cours du programme. En plus de ne pas entraîner les bienfaits attendus, le programme peut aussi avoir des effets négatifs.*

9. Il est essentiel de tenir compte des particularités socioculturelles de l'enfant et de sa famille.

Parfois aussi, le contenu ou les activités d'un programme peuvent ne pas rencontrer les exigences, susceptibilités ou particularités des groupes socioculturels ou ethniques auprès desquels on intervient. Il faut donc se questionner sur l'à-propos du contenu des programmes; ce qui a bien marché auprès d'un groupe particulier aura-t-il le même effet auprès d'un autre?

Sans nécessairement mettre sur pied un nouveau contenu pour chaque groupe particulier auprès duquel on intervient, il est important d'examiner si les activités, le matériel utilisé et les demandes du programme conviennent bien, peuvent être bien compris et répondent bien aux besoins des personnes visées. Parfois, certains aspects d'un programme peuvent sembler très éloignés, et même en opposition, avec leurs coutumes ou croyances. Des ajustements, des actions préalables souvent suffisent à rendre un programme adéquat. Par contre, quelques fois, il est préférable de totalement le modifier.

***Illustration:** Dans plusieurs programmes visant le développement cognitif, on demande aux enfants de pointer du doigt un objet dans son environnement ou une image dans un livre. On incite les parents à le faire avec leur enfant. Cependant, dans certaines cultures, pointer du doigt est un geste impoli ou même tabou. Il faut avoir connaissance de ces préceptes culturels et modifier son programme pour en tenir compte.*

10. Il est important que le programme soit mené par des personnes qualifiées, bien formées et informées.

Chez le personnel d'intervention, la motivation, l'engagement, la chaleur humaine et l'amour des enfants apparaissent comme des qualités essentielles. Si cela demeure vrai, c'est malheureusement insuffisant dans de nombreux cas. Il faut aussi savoir quoi faire, comment le faire et pourquoi le faire d'une façon donnée. Plus les personnes qui mènent l'intervention sont qualifiées sur le plan professionnel, meilleurs sont les résultats. On doit donc s'assurer des qualités professionnelles du personnel.

Mais attention, ce n'est pas parce que l'on possède un diplôme quelconque que l'on est forcément meilleur qu'une personne qui ne l'a pas. Il faut encore avoir la formation plus pointue et adéquate pour réaliser les activités de l'intervention. Avant de commencer un programme, il faut s'assurer que chaque personne impliquée sache bien comment mener les activités, comment utiliser les outils qui vont avec (s'il y en a) et pourquoi.

Il est bon que tous les membres du personnel connaissent les bases scientifiques ou empiriques du programme, sa logique et ses attentes conceptuelles. Cela évite que ces personnes agissent comme de simples techniciennes, appliquant de façon rigide des recettes mal comprises et peu adaptables aux particularités des enfants et des familles.

Il arrive souvent qu'il y ait un roulement dans le personnel qui mène les activités du programme. Il est donc essentiel de s'assurer d'une modalité de formation continue pour le nouveau personnel qui entre dans le programme. La formation continue sera également

pertinente pour le personnel permanent déjà formé, comme nous le verrons au principe suivant.

Illustration: *Dans des programmes américains de visites à domicile, les auteurs attribuaient une part de leurs succès aux compétences professionnelles des intervenantes (des infirmières), à la formation poussée au contenu des programmes et à un suivi continu tout au long de l'application des programmes.*

11. Il faut s'assurer, tout au long de sa durée, que le programme est effectivement bien appliqué.

Si l'on ne prend pas des moyens appropriés, on observe souvent une dérive (ou un relâchement) dans l'application d'un programme avec le passage du temps. Sans qu'il le fasse de façon volontaire ni même consciente, le personnel modifie parfois des aspects du programme, insiste trop sur certains ou omet d'en réaliser d'autres. Ceci risque d'affecter négativement l'efficacité du programme et de faire douter de ses qualités.

Il importe donc que les responsables du programme maintiennent des liens serrés avec leur personnel de mise en application afin de s'assurer que le programme est bien appliqué tel qu'il doit l'être. Un suivi constant et une formation continue du personnel, ainsi que des échanges interactifs avec lui, sont essentiels tout au long de la durée du programme.

12. Le programme comporte des modalités de suivi et d'évaluation continues.

Il est important de suivre et d'évaluer, sur un mode continu, la bonne marche et les impacts de son programme. De cette façon, on peut constamment corriger les erreurs, les glissements d'application, et ajuster le contenu du programme pour le rendre encore plus efficace.

Le mot «évaluation» fait généralement peur. Les personnes qui réalisent un programme voient souvent, derrière ce terme, l'activité d'une instance externe qui vient mesurer si ce qu'elles ont fait a vraiment été efficace. Ici, nous utilisons le concept «évaluation» dans un sens plus large, et certainement plus juste. L'évaluation doit faire partie intégrante et indissociable des activités du programme. Elle doit être réalisée par les membres de l'équipe eux-mêmes ou en allant chercher des ressources externes que l'on intègre alors à l'équipe. L'évaluation sert de processus d'apprentissage continu. L'évaluation réalisée par une instance externe se retrouve surtout quand l'activité d'évaluation n'a pas été prise en compte par le programme lui-même ou quand l'on souhaite une évaluation scientifique indépendante.

Il s'agit, dans un premier temps, d'examiner comment le programme s'implante (*évaluation d'implantation*), de bien suivre son déroulement (*suivi d'implantation*) et de regarder les effets qu'il entraîne (*évaluation des impacts*).

Il est rare que tout se déroule comme prévu. Un programme a toujours besoin d'ajustements. C'est pour cela qu'il faut pouvoir suivre ce que l'on fait de la façon la plus objective et documentée qu'il se peut. Il devient alors possible de corriger très tôt et en cours

de route les problèmes, les erreurs et les imperfections. Le programme devient alors de plus en plus adéquat et efficace, sans attendre que d'autres le disent plus tard!

13. Certaines activités d'un programme peuvent bénéficier d'une réalisation en groupe.

Les situations ou activités de groupe (groupe de parents-enfants, groupe d'enfants seuls ou groupe de parents seuls) offrent des expériences de stimulation et d'apprentissage bien particulières. Enfants et parents peuvent y rencontrer de l'émulation, du soutien social, des modèles, des nouvelles idées ou façons de faire, etc. On y vit aussi des expériences sociales uniques. Dans les cas d'intervention en groupe, il faut s'assurer que le groupe demeure de petite taille de façon à multiplier les occasions de participation de chacun. Un nombre raisonnable de personnes dans le groupe permet aussi un meilleur encadrement par le personnel du programme. Ceci étant reconnu, il faut toujours se questionner s'il vaut mieux réaliser les activités du programme en groupe ou de façon individuelle. Il n'y a pas d'avantages absolus en toute circonstance pour une forme ou l'autre.

14. Il est essentiel d'avoir des attentes réalistes sur ce que l'on peut accomplir avec un programme et sur ce que l'on peut s'attendre à obtenir avec lui.

Dans de nombreux cas, les concepteurs de programmes et ceux qui les mettent en application ont des attentes un peu trop optimistes sur ce qu'ils vont réaliser et sur les impacts qu'ils auront. Ils courent alors le risque d'être déçus et de perdre leur enthousiasme devant des résultats mitigés. Il faut donc avoir des attentes réalistes sur le genre et la grandeur des impacts attendus.

Pour cela, il convient de prendre en considération la durée de vie de son programme, sa densité, son ampleur, ainsi que les ressources humaines et financières (habituellement limitées) dont on dispose. Il faut également bien saisir le cheminement causal entre le contenu ou les actions du programme et les buts que l'on se fixe en le mettant en place.

Illustration: *Si les actions du programme portent essentiellement sur l'amélioration de la sécurité des lieux fréquentés par les enfants, les attentes (et les mesures évaluatives) doivent porter sur l'amélioration de la sécurité et non pas sur la hausse du développement des enfants. Il est vrai que, conceptuellement, on pourrait tracer un lien logique (ou cheminement causal) entre l'amélioration de la sécurité de l'environnement, la possibilité accrue d'expériences d'apprentissage variées, une plus grande curiosité, un meilleur équilibre affectif et, en bout de ligne (mais beaucoup plus loin et moins certain), une meilleure qualité de développement. Mais la probabilité de ne rien détecter à ce but ultime est très élevée.*

L'évaluation doit d'abord porter sur les effets directs des actions et activités menées par le programme. Il faut aussi se questionner sur le cheminement causal supposé du contenu de son programme et s'assurer qu'il y a bien des changements aux niveaux intermédiaires avant de vouloir évaluer ses répercussions ultimes trop lointaines.

15. Viser petit et concentrer ses actions sur des buts humbles (mais atteignables).

Tout ce qui précède nous conduit à un principe essentiel, formulé sous forme de règle élémentaire: *viser des buts humbles et y consacrer toutes ses ressources*. Les ressources financières et humaines dont nous disposons ne sont jamais à la mesure de nos aspirations. Comme toute personne engagée dans la promotion du développement des jeunes enfants, nous souhaitons que tous atteignent un fonctionnement optimal et un état de bien-être auxquels ils ont droit. Nous désirons que tous les enfants arrivent bien préparés quand ils abordent les apprentissages de l'école et de la vie en général. Nous visons réduire, et même éliminer, les écarts entre les groupes d'enfants. Bref, nous voulons changer le monde!

Ces nobles buts réclament véritablement des ressources illimitées et un engagement global de toute la société. Nous constatons alors rapidement que tout ce que nous parvenons à faire, avec les moyens dont nous disposons, ne nous rapproche pas vite, ni de façon évidente, de ces buts. Nous risquons donc de nous décourager: aucune action particulière ne nous permet d'atteindre nos buts.

Parfois aussi, même si nous demeurons réalistes sur les buts à atteindre, nous avons tendance à vouloir nous attaquer à tous les problèmes à la fois. Par conséquent, toujours dans le cadre de ressources limitées, nous touchons beaucoup de choses, mais toutes de façon qui demeure superficielle. Nous saupoudrons nos efforts et nos ressources dans trop d'actions parallèles et nous n'entraînons d'effets avec aucune.

C'est pourquoi il faut toujours viser des objectifs précis et limités, des objectifs qu'il est possible d'atteindre avec les ressources (elles aussi limitées) dont nous disposons (*principe 14*). Il convient aussi de concentrer nos efforts et nos ressources sur un nombre limité d'actions différentes en vue de rencontrer les *principes 2 et 3*.

La question qui suit est alors: **quelles cibles choisir et pourquoi?** Parmi tous les objectifs pertinents potentiels, pourquoi viser tel ou tel? Au paragraphe précédent, nous avons insisté sur le fait de viser des objectifs que l'on peut atteindre. Cela demeure vrai et tous les spécialistes s'entendent là-dessus. Mais son choix ne peut reposer uniquement sur cette caractéristique. Beaucoup d'objectifs peuvent être atteints de façon concurrente et ce n'est pas parce qu'un objectif particulier paraît plus facilement atteignable qu'un autre qu'il faut en faire sa priorité. On doit aussi choisir un objectif et des cibles qui sont le plus en ligne avec ce que l'on veut obtenir en bout de ligne. Parmi toutes les cibles susceptibles d'être atteintes, il convient de choisir celles dont l'atteinte sera le plus bénéfique pour l'enfant dans l'immédiat, celles dont l'atteinte lui permettra d'être plus fonctionnel dans son environnement et d'en tirer le meilleur parti.

Illustration: *Par exemple, parmi toutes les actions visant à favoriser le développement social et cognitif, apprendre à un enfant à s'exprimer verbalement lui permettra de faire part de ses besoins, de communiquer avec autrui et de faire comprendre ses intentions. Il pourra aussi manifester ce qu'il ressent et partager avec d'autres autour de lui.*

16. Pour assurer la pérennité des actions d'un programme il faut les ancrer dans des services ou organismes de la communauté.

Pour qu'un programme soit efficace, nous avons vu que ses actions doivent durer un certain temps et avoir une bonne densité d'application (*principes 2 et 3*). Beaucoup de programmes, malheureusement, ont des durées de vie très (trop) courtes. Souvent la subvention qui a permis de développer un excellent programme et de l'implanter dans la communauté prend fin avant qu'il n'ait pu entraîner les effets prévus. Ceci est le premier niveau de ce que l'on appelle «*la pérennité d'un programme*»: il est essentiel qu'il vive suffisamment longtemps pour que l'on puisse en voir les impacts. La réalité des initiatives communautaires repose souvent sur un financement aléatoire et de trop brève durée!

On peut aussi parler de la pérennité d'un programme à un second niveau. Par exemple, un programme peut fort bien avoir montré son efficacité durant 4 ans, mais disparaître malgré tout parce que son financement ne s'étale pas au-delà. C'est là la hantise de tous les programmes communautaires: le financement sera-t-il récurrent? La réponse à cette question se révélant souvent «non», la suivante devient alors: comment assurer la pérennité de ce que l'on fait? La meilleure, mais très improbable, solution consiste à «*institutionnaliser*» son programme. Le programme accède à un statut institutionnel quelconque, avec financement garanti provenant du budget de la municipalité ou de l'État, par exemple. On peut rêver!

La solution la plus pratique paraît donc d'inscrire ou de faire inscrire son programme dans le cadre des activités d'une institution ou d'un organisme déjà existant (CLSC, CPE, bibliothèque municipale, école maternelle, etc.).

17. Mieux vaut agir que d'attendre que le monde change!

L'énumération de toutes les contraintes et difficultés pour implanter et mener une action efficace auprès des jeunes enfants risque de paralyser concepteurs et intervenants. Par exemple, on peut arriver à la conclusion que tant que l'on n'a pas éliminé la pauvreté, on ne pourra rien changer dans la vie de beaucoup d'enfants. Tout en étant bien d'accord avec la nécessité de s'attaquer à la très probable cause première de toute une constellation de problèmes, nous devons reconnaître que parvenir à éliminer la pauvreté qui afflige les familles avec jeunes enfants prendra du temps. Et durant tout ce temps, de trop nombreux enfants auront des perspectives de développement bouchées. Ceci n'est pas acceptable!

Il faut, sans aucun doute, mener la nécessaire lutte sociétale contre la pauvreté, l'exclusion, les conditions de vie inadéquates ou les chances inégales. Tout ces facteurs se répercutent négativement sur le développement et le bien-être des enfants. Mais, en parallèle, il faut aussi offrir aux enfants des stimulations et des occasions d'apprentissage qui peuvent, dans l'immédiat, participer à une meilleure qualité de leur développement ou, à tout le moins, pallier les effets négatifs des conditions adverses. La science nous propose des moyens. Donc, agissons maintenant de façon éclairée!

18. Nous avons besoin de nouveaux programmes efficaces.

Il s'agit d'un besoin criant plus que d'un principe de base! La situation des enfants dans notre société dite «*affluente*» n'est pas à la hauteur de ce que ces derniers sont en droit de nous réclamer. Nos gouvernements n'ont pas réussi à éradiquer, ni même à freiner, les conditions de pauvreté et d'exclusion dans lesquelles vivent trop de jeunes enfants et leurs parents. Nous éprouvons également beaucoup de difficultés à rencontrer les besoins particuliers de certains groupes d'enfants (enfants d'immigration récente, populations à risque, etc.). Nous constatons que les enfants, de façon assez générale, éprouvent de plus en plus de problèmes à leur entrée à l'école et de difficultés à s'y maintenir avec profit.

Nous estimons qu'il y a place pour développer des pratiques toujours plus efficaces et mieux ciblées. Il faut créer et mettre sur pied des programmes *universels* afin d'optimiser les chances de succès de tous les enfants, sans stigmatiser ceux qui ont plus de besoins. Pour y parvenir, il convient de s'appuyer sur ce que la recherche indique, sur ce que la pratique suggère. Il faut également que nos tentatives fassent l'objet d'évaluations claires et précises. C'est la condition pour que les autres profitent de nos expériences et que, à partir de cela, les façons de faire (des autres et les nôtres) s'améliorent pour le plus grand bénéfice des enfants! Nous estimons que l'atteinte de cet objectif repose sur de nécessaires partenariats entre les chercheurs, les intervenants et la communauté.

Le développement optimal des jeunes enfants et comment s'en approcher

Nous employons souvent l'expression «*développement optimal*» des jeunes enfants, tant dans le présent texte que dans nos activités régulières de chercheurs. Des gens nous ont demandé, dans un premier temps, ce que cette expression signifie vraiment et, dans un second, quels contenus particuliers il faudrait inclure dans un programme, quelles actions spécifiques il faudrait privilégier pour parvenir à cet état de «*développement optimal*».

De façon générale, on dit qu'un enfant a atteint un bon niveau de développement quand il possède toutes les habiletés lui permettant de rencontrer les demandes des divers milieux qu'il fréquente (sa famille, les services de garde, les activités sociales, les jeux avec ses pairs, etc.). Il possède également les habiletés sur lesquelles repose l'acquisition ultérieure d'habiletés plus complexes essentielles pour rencontrer celles des milieux qu'il aura à fréquenter plus tard (l'école, le monde du travail, etc.). Il ne faut pas oublier d'inclure aussi les habiletés qui vont lui permettre de profiter de façon harmonieuse de tout ce que ces milieux offrent et offriront.

On voit alors que le développement optimal recouvre un grand nombre de dimensions. De façon habituelle, on qualifie le développement par la dimension dominante dont on traite. On parlera alors de développements **social**, **intellectuel** (ou cognitif), **langagier**, **moteur** et **affectif**. Dans le cas d'un développement social optimal, on dira que l'enfant possède et maîtrise bien toutes les habiletés pour entrer en contact avec les gens de son entourage et interagir adéquatement et profitablement avec eux. Dans celui de développement intellectuel ou cognitif, il faut que l'enfant ait développé et acquis toutes les habiletés d'attention, de résolution de problèmes, de représentation, de mémoire, de traitement de l'information, d'anticipation, etc., pour apprendre, agir et contrôler son environnement. Un développement langagier optimal lui permet de communiquer ses besoins, ses intentions, de décrire aux autres ce qu'il ressent, ce qu'il prévoit faire, de structurer sa pensée avec des mots, etc. L'enfant qui possède les habiletés motrices pour se déplacer, agir sur et avec les objets, exercer des sports, des activités de jeux, contrôler des instruments, dessiner, écrire, jouer des instruments de musique, danser, etc., a sûrement atteint un excellent niveau de développement moteur. Un développement affectif optimal lui permet de bien contrôler ses émotions, de profiter de la vie et d'avoir des rapports agréables avec tous les gens de son entourage. Cette liste de dimensions du développement n'est pas exhaustive; nous rapportons ici ce que nous estimons le plus important.

Il est bien difficile d'intervenir sur toutes ces dimensions du développement à la fois dans un même programme. Même si nous considérons qu'un enfant bien armé pour affronter le monde doit pouvoir atteindre un développement optimal à leur ensemble, il faut se rappeler les *principes 14 et 15!* Donc, selon les objectifs que l'on s'est fixés, on consacrera ses actions sur une ou deux dimensions du développement. Comme chaque dimension recouvre elle-même un ensemble d'habiletés diverses, il est important de choisir des cibles particulières dans chacune.

Par exemple, un programme de développement langagier peut cibler spécifiquement l'acquisition d'un vocabulaire diversifié, alors qu'un autre mettra l'accent sur les habiletés de communication verbale et un troisième sur la compréhension langagière. Chacun déploiera alors des actions différentes et évaluera les impacts de son programme avec des mesures différentes. Un même programme peut viser ces trois aspects du développement langagier et aussi viser le développement de relations affectives chaleureuses entre l'enfant et les personnes qui s'occupent de lui. On retrouve de tels objectifs dans les programmes ALI, à titre d'illustration.

Il importe donc de bien identifier les aspects particuliers des dimensions du développement sur lesquelles on compte agir, de déterminer les actions les mieux appropriées pour y parvenir et de choisir les mesures évaluatives qui portent bien sur ces aspects des dimensions du développement (encore une fois les *principes 14 et 15!*).

Dresser le répertoire de toutes les actions les plus efficaces pour favoriser le développement optimal dans toutes ses dimensions est une tâche démesurée. Nous n'avons pas l'intention, ici, d'y prétendre. Il faudrait écrire un volumineux traité sur le développement de l'enfant (il y en a déjà et d'excellents). Se résoudre à en faire une synthèse en insistant particulièrement sur les points concrets (quoi faire, comment faire) demeure encore une démarche trop vaste qui serait l'objet de controverses d'écoles ou d'approches théoriques

concurrentes. De plus, ce texte vieillirait mal: la recherche sur le développement progresse vite.

Comment résoudre le dilemme entre «*produire un texte pratique*» (un texte court, simple, au contenu aisément applicable, scientifiquement valide) et l'œuvre magistrale, complète, pleine de nuances et de mises en garde? Nous optons pour une liste non exhaustive (que l'on pourra remanier au fur et à mesure du développement des connaissances) des actions, activités, façons de faire que l'état actuel de la science considère associées à la qualité du développement des jeunes enfants. Celles que nous allons rapporter portent très peu à la controverse théorique et aucune en soi ne devrait entraîner d'effets pervers, même si l'on en abusait. Attention, le cumul de ces actions ne constitue pas un programme!

Courte liste d'actions importantes pour le développement de l'enfant

- Nous avons regroupé, à la suite l'une de l'autre, des actions qui peuvent participer au développement de certaines dimensions spécifiques des habiletés des jeunes enfants. Petit jeu: tentez d'identifier lesquelles! Beaucoup de ces activités sont appropriées à tout moment, de 0 à 5 ans, en les ajustant selon le niveau de développement et les habiletés de l'enfant. D'autres sont plus spécifiques à un niveau de développement particulier. Bien que nous soyons réticents à donner des âges pour faire les activités, nous indiquons, quand il y a lieu, des périodes durant les lesquelles elles seraient plus appropriées. En mettant l'accent sur une période particulière, cela ne veut surtout pas dire qu'il faille ne pas ou ne plus les faire à d'autres moments. Il faut toujours être attentif à l'intérêt et aux réactions de l'enfant.
- Lui manifester de la tendresse, de la chaleur humaine, de l'amour
- Lui offrir un environnement sécuritaire dans lequel il peut explorer les objets qui s'y trouvent, se déplacer et faire des expériences variées d'apprentissage
- Manifester de l'intérêt pour ce qu'il fait
- Interagir souvent avec lui
- Lui parler (*dès les premiers jours de sa vie!*)
- L'inciter à parler, à s'exprimer
- Lui parler en variant beaucoup la tonalité de sa voix, avec de courts énoncés intercalés de nombreuses pauses
- Lui présenter des stimulations variées s'adressant à tous ses sens (*mais attention à la sur-stimulation*)
- Jouer à toutes sortes de jeu avec lui
- Réagir de façon rapide et appropriée à ce qu'il fait et à ce qu'il dit
- Respecter son rythme, observer ses réactions (*ne pas en faire trop, ni pas assez!*)
- Favoriser les activités qui demandent le maintien de son attention
- Favoriser son apprentissage de ce qu'on appelle la *contingence* (*ce qu'il fait entraîne des effets, des conséquences, il fait bouger le monde*)

- Le féliciter pour ce qu'il fait, ce qu'il dit, ce qu'il essaie de faire et de dire
- Répondre à ses diverses demandes verbales ou non, renforcer particulièrement les mieux adaptées
- Établir des routines, faire des activités prévisibles avec lui, c'est-à-dire des activités qui suivent une séquence régulière et répétée (*développement de ses habiletés d'anticipation*)
- Lui faire faire des associations entre les événements (*il y a des relations entre les choses, par exemple, quand il fait noir, c'est le temps de dormir, on s'habille pour sortir, quand on lui met sa bavette, c'est pour manger*)
- Favoriser l'apprentissage de la discrimination (*il y a des différences dans les objets, les sons, les images, les mots, les animaux, etc.*)
- Favoriser les occasions d'apprentissage de concepts (*par exemple, des objets peuvent se regrouper en catégories – gros ou petit, de couleurs rouge ou bleue, végétal ou animal, etc. Surtout à partir de 12 mois*)
- Favoriser la découverte d'objets cachés, jouer à cacher et trouver des objets (*apprentissage de la permanence de l'objet*) (à partir de 3-4 mois)
- Respecter son rythme d'apprentissage (*des enfants peuvent prendre plus de temps et de répétition pour apprendre, d'autres moins; il faut en tenir compte*)
- Quand il est bébé, lui faire suivre des yeux des objets que l'on déplace devant lui (*surtout durant les 3 premiers mois*)
- Toucher l'enfant, le faire bouger (*surtout durant les premiers mois*)
- Mettre à sa disposition des objets pour qu'il puisse les explorer (*surtout quand il ne peut pas se déplacer*)
- Lui procurer un environnement intéressant dans lequel il pourra se déplacer et faire des expériences variées (*à partir du moment où il peut se déplacer à quatre pattes ou en marchant*)
- Le faire manipuler des objets divers (*surtout à partir de 2-3 mois*)
- Favoriser la préhension d'objets (*surtout à partir de 2-3 mois*)
- Lui faire faire des jeux de construction (*surtout à partir de 12 mois*)
- Favoriser ses mouvements moteurs (*surtout durant les premiers mois*)
- Lui faire faire des exercices moteurs sous forme de jeux (*surtout durant les premiers mois*)
- Faire des jeux rythmiques avec lui
- Exercer sa motricité fine par la manipulation de petits objets, le dessin, le découpage (*attention à la sécurité!*) (à partir de 6 mois)
- Le faire jouer avec des casse-tête appropriés à son niveau de développement (à partir de 9 mois)
- Écouter ce qu'il dit, porter bien attention à ce qu'il dit (*quand il commence à parler!*)
- Façonner ses premières habiletés de communication (*gestes de la communication, alternance du tour de parole, lui laisser suffisamment de temps pour intervenir*) (*durant les premiers mois*)
- Nommer les objets autour de lui, décrire les actions qu'on -ou que lui- fait
- L'inciter à nommer les personnes et les objets qu'il voit (*dès qu'il commence à babiller*)
- Lui poser des questions (*dès qu'il semble comprendre, c'est-à-dire plus tôt que l'on pense habituellement*)
- Répondre à ses questions

- Faire la lecture avec lui (*à partir de 3-4 mois*)
- Lui raconter des histoires (*à partir de 3-4 mois*)
- Lui chanter des chansons, des comptines, et le faire chanter à son tour
- Le mettre en contact avec le livre
- Le familiariser à l'écrit et aux diverses formes symboliques (*à partir de 2-3 ans*)
- Le mettre en contact avec des personnes, avec d'autres enfants
- L'inciter à partager avec les autres (*à partir de 18 mois*)
- Faire des expressions faciales variées quand on interagit avec lui pour manifester sa joie, sa surprise et pour capter son attention (*dès sa naissance*)
- Lui sourire, le faire sourire et rire (*dès sa naissance*)
- Interagir avec lui en manifestant son affection et en l'encourageant à faire de même
- Respecter ses émotions, ses craintes