

Université de Montréal

Évaluation d'implantation d'un programme de transfert de
connaissances par agents multiplicateurs pour la prévention des
mauvais traitements chez les jeunes enfants

par
Mélodie Briand-Lamarche

Département de psychologie
Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et sciences
en vue de l'obtention du grade de maître ès science (M.Sc.)
en psychologie
Le 6 décembre 2010

Université de Montréal
Faculté des arts et sciences

Ce mémoire intitulé :
Évaluation d'implantation d'un programme de transfert de
connaissances par agents multiplicateurs pour la prévention des
mauvais traitements chez les jeunes enfants

présenté par :
Mélodie Briand-Lamarche

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Andrée Fortin
Présidente-rapporteur

Christian Dagenais.
Directeur de recherche

François Chiochio
Membre du jury

Note liminaire

Le choix a été fait de rédiger ce mémoire par articles plutôt que sous la forme classique parce que cela comporte l'avantage de permettre à l'étudiant de travailler à la fois à la rédaction de son mémoire et à la rédaction d'articles qui pourront ensuite être soumis tels quels. Toutefois, puisque les articles doivent pouvoir être lus et compris comme des ouvrages indépendants du mémoire, ce mémoire et les articles qui y sont inclus présentent un certain nombre de redites. Un effort particulier a été fait pour limiter au minimum ces répétitions, mais elles sont parfois indispensables à l'intégrité des articles.

Résumé

L'étude des pratiques de prévention en santé publique laisse voir que les innovations basées sur des données probantes ne sont pas toujours les plus utilisées (Ringwalt et al. 2002, Wandersman et Florin 2003). Dans la volonté de mettre de l'avant non seulement une innovation basée sur des données probantes, mais aussi une innovation réellement utile à la communauté que le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (CLIPP) a mis sur pied en 2006 le programme de formation par agents multiplicateurs «Agir en milieu de garde» ayant pour principal objectif la prévention des mauvais traitements chez les jeunes enfants. La présente étude vise à décrire l'implantation de ce programme dans les services de garde en milieu familial du Québec et à examiner les processus qui ont influencé cette implantation. Les résultats exposent le niveau d'implantation sur deux plans : le dosage et la fidélité. L'étude des processus d'implantation permet de documenter l'influence sur le niveau d'implantation de quatre types de facteurs : individuels, organisationnels, communautaires et propres à l'innovation ainsi que l'influence des interactions entre ces différents facteurs.

Mots-clé : agents multiplicateurs, transfert de connaissances, évaluation de programme, fidélité de l'implantation

Abstract

The study of Public Health prevention practices suggests that evidence-based innovations are not always the most widely used (Ringwalt et al. 2002, Wandersman and Florin 2003). In 2006, in a strong desire to put forward not only an innovation based on evidence, but also an innovation really useful to the community, the Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (CLIPP) created "Agir en milieu de garde", a trained-the-trainers program based whose primary objective was prevention of infant abuse. The present study's goal is to describe the program's implementation in home day care centers in Quebec and examine the processes that have an influence on this implementation. The results establish the level of implementation on two specific aspects : dosage and adherence. By studying implementation processes, the present study was able to document how the level of implementation is influenced by four different types of factors :individual, organizational, community and specific to innovation. This study also looked at how the interactions between these four types of factors can influence the implementation.

Key Words :Train-the-trainers program, Knowledge Transfer, Program Evaluation, Implementation adherence

Table des matières

NOTE LIMINAIRE	IV
RÉSUMÉ	V
ABSTRACT	VI
TABLE DES MATIERES	VII
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES ACRONYMES	X
REMERCIEMENTS.....	XI
AVANT-PROPOS	XII
INTRODUCTION GENERALE	1
DE LA DIFFUSION À L'UTILISATION DES CONNAISSANCES.....	1
<i>Les facteurs pouvant influencer l'utilisation des connaissances.</i>	2
<i>Différentes perspectives sur les facteurs d'influence.</i>	3
<i>Différentes catégories de facteurs d'influence.</i>	4
Facteurs liés à l'innovation.....	4
Facteurs liés aux individus.....	5
Facteurs liés à l'organisation.	6
Facteurs liés à la communauté.	7
PRESENTE ETUDE	8
CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES	9
ARTICLE PRESENTANT LE PREMIER VOLET DE L'ETUDE	11
INFORMATIONS RELATIVES A L'ARTICLE.....	11
POSITION DU PROBLEME	13
INTRODUCTION	14
FACTEURS LIÉS À L'INNOVATION	16
FACTEURS LIÉS AUX INDIVIDUS.....	16
FACTEURS LIÉS À L'ORGANISATION	17
<i>Présente étude</i>	17
METHODOLOGIE	18
<i>Participants</i>	18
<i>Instrument de mesure</i>	18
Mesure du dosage.....	19
Mesure de la fidélité	19
Mesure des facteurs d'influence	19
<i>Déroulement</i>	20
RÉSULTATS	21
<i>Stratégies d'analyse</i>	21
<i>Analyses préliminaires</i>	22
<i>Analyses descriptives de l'implantation</i>	23
<i>Analyses des facteurs d'influence de l'implantation</i>	25
DISCUSSION	28
<i>Limites</i>	30
CONCLUSION	32
ARTICLE PRÉSENTANT LE SECOND VOLET DE L'ÉTUDE	33
INFORMATIONS RELATIVES À L'ARTICLE :	33
POSITION DU PROBLEME	35
INTRODUCTION	36
<i>Contexte de l'étude</i>	38
METHODOLOGIE	40
<i>Participants</i>	40
<i>Instrument de mesure</i>	41

<i>Déroulement</i>	42
RESULTATS	42
<i>Stratégies d'analyse</i>	42
<i>Types d'implantation</i>	43
<i>Axe 1 : Influence de la perception des besoins</i>	44
<i>Rôle des caractéristiques du programme</i>	45
<i>Rôle des caractéristiques individuelles des agentes multiplicatrices</i>	46
<i>Rôle des caractéristiques organisationnelles</i>	46
<i>Rôle de la communauté</i>	46
<i>Résumé des influences et conséquences sur l'implantation</i>	47
<i>Axe 2 : Influence du sentiment d'efficacité personnelle des agentes multiplicatrices</i>	48
<i>Rôle des caractéristiques du programme</i>	48
<i>Rôle des caractéristiques individuelles des agentes multiplicatrices</i>	50
<i>Rôle des caractéristiques organisationnelles</i>	50
<i>Rôle de la communauté</i>	51
<i>Résumé des influences et conséquences sur l'implantation</i>	52
<i>Axe 3 : Influence du temps disponible</i>	52
<i>Rôle des caractéristiques du programme</i>	53
<i>Rôle des caractéristiques individuelles des agentes multiplicatrices</i>	53
<i>Rôle des caractéristiques organisationnelles</i>	54
<i>Rôle de la communauté</i>	55
<i>Résumé des influences et conséquences sur l'implantation</i>	55
DISCUSSION	56
<i>Limites</i>	59
CONCLUSION	59
DISCUSSION GÉNÉRALE	61
PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DU NIVEAU D'IMPLANTATION	61
PRINCIPAUX RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION DES PROCESSUS D'IMPLANTATION	63
FORCES ET LIMITES	66
CONCLUSION GÉNÉRALE	69
RÉFÉRENCES	71
ANNEXE 1	XIV
ANNEXE 2	XXII
ANNEXE 3	XXIII
ANNEXE 4	XXVII

Liste des tableaux

Tableau 1 Indices d'implantation en fonction de la thématique de formation.....	24
Tableau 2 Matrice des corrélations entre les facteurs d'influence et les indices d'implantation	27

Liste des acronymes

CLIPP : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales

Remerciements

Je tiens à remercier les agentes multiplicatrices qui ont, parfois à plusieurs reprises, gracieusement accepté de répondre à mes questions et à celles de mes collègues. Sans leur générosité, ce mémoire n'aurait pas été possible.

Je remercie aussi l'ensemble de l'équipe du Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales qui a fait des deux années consacrées à ce mémoire une expérience aussi agréable que stimulante.

Sur une note plus personnelle, je veux remercier Christian Dagenais pour sa confiance, Julie Dutil pour son écoute et sa patience et Stéphanie Rinfret pour tous les moments partagés autour d'un café glacé.

Les derniers, mais non les moindres, je remercie les hommes de ma vie pour leur présence et leur soutien sans faille : Sandro Monti, Geoffroy Lamarche, Charles Forcier et Carl Desrochers.

Avant-propos

En 2006, le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (CLIPP) a mis sur pied un projet de déploiement du programme de formation «Agir en milieu de garde». Ce programme a été créé afin de répondre à une étude de besoins qui faisait état d'un désir des membres du personnel des centres de la petite enfance d'en apprendre plus sur les mauvais traitements physiques, psychologiques et sur le syndrome du bébé secoué afin d'être plus efficaces dans leurs interventions auprès des enfants et des familles se trouvant dans ces situations (CLIPP, 2004).

Ainsi, c'est dans la perspective de sensibiliser les intervenants présents dans la vie des enfants à la problématique des mauvais traitements et à l'importance de la prévention que le CLIPP a développé le programme de formation «Agir en milieu de garde». Ce programme a pour objectifs de permettre aux intervenants : 1) d'augmenter leurs connaissances de la maltraitance envers les enfants, 2) de reconnaître les signes généralement associés aux mauvais traitements, 3) d'adopter les attitudes et comportements appropriés dans ces situations et 4) d'offrir une aide précoce aux enfants affectés et à leur famille (CLIPP, 2006). Ce programme inclut une trousse comprenant du matériel didactique ainsi qu'une formation de deux jours, tous deux basés sur les connaissances scientifiques les plus à jour. Afin de permettre la diffusion à grande échelle de ce programme dans les garderies en milieu familial, le ministère de la Famille et des Aînés a décidé, au printemps 2007, d'assumer les coûts liés à la formation et à l'achat de trousse pour deux professionnels dans chacun des 165 bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial du Québec. Il était attendu que, à la suite de ces formations et de l'obtention des trousse, les professionnels visés deviendraient à leur tour des formateurs pour les responsables en service de garde de leur milieu. Pour ce faire, la première journée de formation portait sur la sensibilisation à la problématique de la maltraitance chez les enfants et la seconde visait l'acquisition de techniques permettant aux agentes de mener des actions préventives auprès des responsables (CLIPP, 2008).

Les professionnels des bureaux coordonnateurs de différentes régions du Québec ont suivi la formation entre octobre 2007 et mars 2008.

Sous la responsabilité de ces bureaux coordonnateurs se trouvait, en 2008, pour l'ensemble du Québec, 14 373 responsables en service de garde certifiées. En majorité des femmes (98,5 %), elles accueillait chacune en moyenne cette année-là six enfants, et ce, dans une structure résidentielle et selon des horaires variables.

Le présent mémoire s'inscrit dans la démarche d'évaluation du programme «Agir en milieu de garde». Cette démarche a été initiée par le CLIPP dans un souci de documenter l'implantation du programme et les processus qui y sont liés.

Introduction générale

La présente étude a pour objectif de comprendre les processus qui influencent l'implantation d'un programme de transfert de connaissances par agents multiplicateurs, nommément le programme «Agir en milieu de garde». Afin de saisir toute la pertinence de cet objectif, il faut d'abord entrevoir les nuances entre diffusion et utilisation des connaissances. Il faut aussi, afin de comprendre le bien-fondé de la présente étude, envisager la multiplicité des facteurs qui peuvent entrer en ligne de compte dans le processus menant de la diffusion à l'utilisation des connaissances.

De la diffusion à l'utilisation des connaissances

De nombreuses études indiquent que la diffusion des connaissances ne suffit pas pour en augmenter l'utilisation (Bero, Grilli, Grimshaw, Harvey, Oxman et Thompson, 1998 Bowen, Martens et The Need to Know Team, 2005, National Center for the Dissemination of Disability Research, 1996a, 1996b, Rubin, Frommer, Vincent et Phillips, 1998). En santé publique, l'étude des techniques de prévention suggère que les pratiques démontrées efficaces par la recherche ne sont pas toujours les plus utilisées (Ringwalt, Ennet, Vincus, Thorne, Rohrbach et Simons-Rudolph, 2002, Wandersman et Florin, 2003). Il en va de même dans le domaine psychosocial où, bien que des connaissances sur les techniques démontrées efficaces de prévention des mauvais traitements chez les enfants et de la violence chez les jeunes soient disponibles, elles ne sont pas largement appliquées (Wandersman et al., 2008).

Cela dit, même lorsque les pratiques de prévention démontrées efficaces sont mises en application, il ne faut pas conclure sur leur niveau d'implantation et donc sur leur utilisation avant d'avoir évalué cette implantation. En effet, Durlak et DuPre (2008) mentionnent qu'il est irréaliste d'attendre d'une innovation¹ qu'elle soit implantée parfaitement ; un niveau d'implantation de 60 % est commun et peu d'études rapportent des taux d'implantation au-delà de 80 %. Une méta-analyse portant sur plus de 500 études montre pourtant que le niveau d'implantation des différentes composantes d'un programme exerce une influence importante sur les effets du programme (Durlak et DuPre, 2008). Selon ces auteurs, l'évaluation de

¹ Les termes «innovation» et «programme» sont utilisés indistinctement dans le présent ouvrage bien qu'habituellement le terme innovation fasse aussi bien référence à des programmes qu'à des politiques, des processus ou des principes (Saul, Wandersman, Flaspohler, Duffy, Lubell et Noonan, 2008).

l'implantation des différents aspects d'un programme est nécessaire à une compréhension adéquate des effets de ce dernier.

Les facteurs pouvant influencer l'utilisation des connaissances.

Investir dans le savoir des praticiens du milieu visé est un moyen de tendre vers une plus grande adoption et une implantation plus complète des innovations fondées sur des données probantes (Lee, Altschul et Mowbray, 2008). En accord avec le principe d'habilitation, une innovation a plus de chance d'être implantée et d'être soutenue à long terme lorsqu'au moment de son élaboration le point de vue des différentes parties prenantes a été pris en considération (Durlak et DuPre, 2008). C'est dans cet esprit que le CLIPP a choisi de mettre sur pied le programme «Agir en milieu de garde» sous forme de programme de formation par agents multiplicateurs. Les programmes par agents multiplicateurs sont un modèle éducationnel par lequel un organisme détenant une expertise sur un sujet donné sélectionne des formateurs potentiels ayant un lien avec la communauté visée par le sujet (Orfaly, Frances, Campbell, Whitemore, Joly et Koh, 2005). Les formations par agents multiplicateurs comportent différents facteurs qui favorise un transfert menant à l'utilisation des connaissances, notamment, elles présentent l'avantage de remettre la connaissance entre les mains de plusieurs individus, ce qui favorise l'implantation à long terme en faisant en sorte que celle-ci ne dépende pas de quelques experts (Orfaly et al., 2005). Le fait d'intégrer des individus connus de la communauté permet aussi aux programmes par agents multiplicateurs de bénéficier du lien de confiance qu'ont établi ces individus avec la communauté, ce qui augmente leur efficacité, tout en ayant la crédibilité scientifique que leur offre l'organisme à leur origine (McClelland, Irving, Mitchell, Bearon et Webber, 2002). Par ailleurs, Levy, Agababian, Segall et Vanderschmidt. (1999) ont démontré que les connaissances diffusées à l'aide de ce modèle éducationnel ne se trouvent pas diluées et que les acquis des individus formés par des agents multiplicateurs sont équivalents aux acquis de ces derniers lors d'une formation initiale. La fidélité de l'implantation des programmes utilisant ce modèle peut toutefois poser problème. Hahn, Noland, Rayens et Christie (2002) expliquent que les agents multiplicateurs transmettent l'information tel que prévu, mais qu'ils ont tendance à moins transmettre les éléments les plus novateurs du programme. Quant au dosage de l'implantation, les données varient grandement d'une étude à l'autre puisque Hahn et al. (2002) mentionnent que moins de la moitié des agents multiplicateurs procèdent à l'implantation de la formation alors que Kaplan (1998) parle d'un échec de l'implantation de 70 %. Connell, Holmes, Voelkl et Bakalar (2002) font pour leur

part référence à des résultats plus positifs : un taux d'implantation de plus de 80 % pour un programme de promotion des soins aux personnes âgées. Ainsi, les formations par agents multiplicateurs font elles aussi l'objet d'implantations imparfaites et variables où le dosage est une des problématiques principales (Hahn et al., 2002).

Différentes perspectives sur les facteurs d'influence.

Qu'il s'agisse de programmes par agents multiplicateurs ou d'autres stratégies de transfert de connaissances, différents facteurs peuvent influencer l'implantation de telles stratégies. Un de ces facteurs est la capacité des acteurs de l'implantation qui se définit comme les habiletés, la motivation, les connaissances et les attitudes nécessaires à l'implantation et peut être présente au niveau individuel, organisationnel et communautaire (Wandersman, Clary, Forbush, Weinberger, Coyne et Duffy, 2006). La compréhension de la capacité des acteurs de l'implantation est centrale afin de franchir le fossé entre la recherche et la pratique (Goodman et al., 1998; Miller and Shinn, 2005; Schorr, 2003; Wandersman 2003).. Telle que conçue dans le «*Interactive systems framework for dissemination and implementation*», un modèle identifiant les systèmes et les activités nécessaires à l'implantation de programmes de prévention, la capacité existe sous deux types (Flaspohler, Duffy, Wandersman, Stillman et Maras, 2008) : la capacité spécifique à une innovation qui réfère à la motivation et aux habiletés du milieu d'implantation par rapport à une innovation en particulier (Livet et Wandersman, 2005) et la capacité générale qui réfère aux habiletés et aux caractéristiques du milieu face à l'implantation de n'importe quelle innovation (Flaspohler et al., 2008).

Toutefois, selon Durlak et DuPre (2008), bien que la distinction entre ces deux types de capacité puisse être théoriquement pertinente, une méta-analyse des études sur l'implantation et ses facteurs d'influence n'a pas permis d'en établir la pertinence de façon empirique. Ces auteurs proposent plutôt que l'implantation est influencée par les caractéristiques de cinq éléments de l'implantation : l'innovation en soi, les fournisseurs, la communauté, la capacité organisationnelle et le système de soutien à l'innovation (la formation et l'assistance technique).

Par ailleurs, puisque l'implantation du programme «Agir en milieu de garde» nécessite que les agentes multiplicatrices appliquent dans leur milieu les connaissances acquises dans la formation offerte par le CLIPP, il apparaît pertinent de se tourner vers les écrits scientifiques portant sur le transfert d'apprentissage. Burke et Hutchins (2007) définissent le transfert d'apprentissage comme l'utilisation de connaissances et d'habiletés acquises en formation dans le contexte du milieu

de travail. Les modèles conceptuels importants du domaine indiquent que les facteurs primaires d'influence au transfert d'apprentissages sont : les caractéristiques de l'individu formé, le design et la mise en place de l'intervention, c'est-à-dire de la formation, et les caractéristiques de l'environnement de travail (Alvarez, Salas et Garofano, 2004 ; Baldwin et Ford, 1988; Ford et Weissbein, 1997; Salas, Cannon-Bowers, Rhodenizer et Bowers, 1999).

Différentes catégories de facteurs d'influence.

La présente étude vise à comprendre le lien entre l'implantation du programme «Agir en milieu de garde» et les facteurs d'influence du processus d'implantation menant à l'utilisation des connaissances incluses dans ce programme. Les écrits sur la capacité à l'implantation ainsi que ceux sur le transfert d'apprentissage présentés ci-haut, bien qu'ils soient de deux perspectives différentes, ont en commun la présentation de trois catégories de facteurs d'influence : les caractéristiques de l'innovation, les caractéristiques des individus acteurs de l'implantation (parfois appelés dans les écrits les caractéristiques des fournisseurs) et les caractéristiques de l'organisation. Afin d'obtenir une compréhension approfondie du processus d'implantation du programme, l'influence des caractéristiques communautaires du milieu d'implantation sera aussi étudiée puisque Durlak et Dupre (2008) en font mention dans les facteurs d'influence de l'implantation. Quant au système de soutien à l'innovation proposé par Durlak et DuPre (2008), il est, dans la présente étude, considéré comme partie intégrante de l'innovation puisque la formation du CLIPP est un pilier du programme «Agir en milieu de garde». À ce titre, les propriétés de cette formation et leurs influences seront étudiées parmi les caractéristiques de l'innovation.

Facteurs liés à l'innovation.

Bien que peu de recherches empiriques portent sur l'efficacité des méthodes de formation pour l'implantation d'innovations (Chinman, Hannah, Wandersman, Ebener, Hunter, Imm et Sheldon, 2005), l'importance d'une formation de qualité pour ce faire est reconnue (Altman, 1995; Backer, 1991; Fixsen, Naom, Blase, Friedman et Wallace, 2005; Mitchell, Florin et Stevenson, 2002; Schoenwald et Hoagwood, 2001; Wandersman et Florin, 2003). Les formations incluant un modèle des comportements à implanter, des jeux de rôle et un retour sur la performance des participants ont été démontrées efficaces pour permettre l'acquisition d'habiletés (Dufrene, Noell, Gilbertson et Duhon, 2005; Sterling-Turner, Watson, et Moore, 2002). Selon Durlak et DuPre (2008), une formation ayant pour objet de préparer les acteurs de l'implantation à jouer leur rôle efficacement doit, cependant,

non seulement aider ces derniers à développer des habiletés, mais aussi rejoindre leurs attentes et influencer leur motivation et leur sentiment d'efficacité personnelle. Par ailleurs, la formation seule n'est pas suffisante pour créer des changements de pratiques, une assistance dans le milieu est aussi nécessaire afin de permettre l'utilisation de l'innovation en contexte (Fixsen et al., 2005).

Deux caractéristiques de l'innovation ont été démontrées comme étant fréquemment en lien avec l'implantation : la flexibilité et la compatibilité avec le contexte d'implantation (Berman et McLaughlin, 1976; Gottfredson et Gottfredson, 2002; Mihalic, Irwin, Fagan, Ballard et Elliot, 2004; Richard, Lehoux, Breton, Denis, Labrie et Leonard, 2004; Riley, Taylor, et Elliot, 2001; Rogers, 2003). La flexibilité est la possibilité de modifier le programme afin qu'il corresponde aux besoins des acteurs de l'implantation, de leur organisation et de leur communauté alors que la compatibilité représente la cohérence du programme par rapport à la mission, les priorités et les pratiques existantes du milieu d'implantation (Durlak et DuPre, 2008). En ce sens, les programmes par agents multiplicateurs sont reconnus comme étant flexibles puisqu'ils offrent aux acteurs de l'implantation, c'est-à-dire les agents multiplicateurs, la possibilité de modifier le contenu selon le contexte d'implantation (Good, 2007).

Ceci dit, Connell et al. (2002) expliquent qu'un des défis rencontrés par les agents multiplicateurs, même lorsque les innovations sont flexibles, est la difficulté d'adapter le contenu de celles-ci à des auditoires divers qui ont des intérêts et de compétences différentes (Connell et al., 2002). Les manuels, les études de cas et la possibilité de collaborer avec d'autres agents multiplicateurs sont considérés comme des éléments de l'innovation utiles au processus d'implantation (Connell et al., 2002).

Facteurs liés aux individus.

Plusieurs variables individuelles des acteurs de l'implantation sont en lien avec cette dernière, entre autres le niveau d'éducation (Boehm et Litwin, 1997; Michel et Sneed, 1995), le niveau d'expérience avec des innovations similaires (Amodeo et Gal, 1997; Ennett et al., 2003; Kallestad et Olweus, 2003; MacDonald et Green, 2001; Schoewald et Hoagwood, 2001) ainsi que l'attitude face à l'innovation et la motivation à l'utiliser (Cooke, 2000; DiFranceisco, Kelly, Otto-Salaj, McAuliffe, Somlai, Hackl, Heckman, Holtgrave et Rompa, 1999; Kallestad et Olweus, 2003; MacDonald et Green, 2001; Osher et Hanley, 2001; Redman, Levine et Howard, 1987). En effet, Baumgartel, Reynolds et Pathan (1984) ont démontré que lorsque

les individus perçoivent l'innovation comme étant utile, ils sont plus portés à la mettre en place.

En ce sens, Durlak et DuPre (2008), dans leur méta-analyse des études portant sur l'implantation et ses facteurs d'influence, mentionnent que les quatre facteurs individuels le plus fréquemment liés à l'implantation sont les perceptions relatives au besoin de l'innovation, aux bénéfices potentiels de celle-ci, au sentiment d'efficacité personnelle et à la présence des habiletés requises. Les individus qui croient que l'innovation répond à un besoin, qu'elle est porteuse de bénéfices souhaités, qui se sentent efficaces pour l'implanter et qui sentent qu'ils ont les habiletés nécessaires pour ce faire sont plus à même d'implanter cette innovation avec des niveaux de dosage et de fidélité plus élevés (Barr, Tubman, Montgomery et Soza-Vento, 2002; Cooke, 2000; Kallestad et Olweus, 2003; Ringwalt et al., 2003).

En ce qui concerne les agents multiplicateurs, Hahn et al. (2002) ont démontré que l'enthousiasme à jouer leur rôle ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle et leur niveau de confiance face à leurs habiletés dans ce rôle est lié à l'implantation. D'ailleurs, dans le contexte de l'évaluation d'un programme par agents multiplicateurs pour le transfert de connaissances sur la démence, ces derniers ont exprimé leurs réserves à implanter la part du programme portant sur des sujets qu'ils jugent plus complexes ou plus spécialisés et ce malgré qu'ils considèrent que ces sujets répondent à un besoin des participants (Connell et al., 2002).

Facteurs liés à l'organisation.

Le rôle dans le transfert des apprentissages des superviseurs et du soutien qu'ils offrent a été largement démontré (Brinkerhoff et Montesino, 1995; Broad et Newstrom, 1992; Burke et Baldwin, 1999; Clarke, 2002). Le transfert est par ailleurs limité lorsqu'on n'offre pas aux individus la possibilité de déployer leurs apprentissages dans leur milieu (Brinkerhoff et Montessino, 1995; Gaudine et Saks, 2004; Lim et Morris, 2006). Ainsi, la chance de mettre en place les apprentissages est une composante principale du soutien nécessaire au maintien de ceux-ci (Baldwin et Ford, 1988). Le soutien de l'ensemble de l'organisation influence l'implantation d'une innovation (DiFranceisco et al., 1999; Greenhalgh et al., 2004; Kallestad et Olweus, 2003; Redman et al., 1987; Schoenwald et Hoagwood, 2001). Les facteurs organisationnels influençant l'implantation incluent aussi le climat de travail, c'est-à-dire les normes et les attentes du milieu, le temps disponible à accorder aux apprentissages et à leur mise en place ainsi que le niveau de

concordance entre l'innovation et la situation locale (Marcel et Doris, 2001). La notion de responsabilité, définie comme le degré d'attente de l'organisation par rapport à la mise en application des apprentissages acquis par les individus formés, est par ailleurs une variable organisationnelle dont l'influence a été peu étudiée (Brinkerhoff et Montesino, 1995; Kontoghiorghes, 2002).

En ce qui concerne les programmes par agents multiplicateurs, bien que le soutien de l'organisation soit reconnu comme un facteur facilitant l'implantation d'activités de formation, la difficulté de trouver le temps nécessaire à la préparation et à la présentation de ces activités et la nécessité de poursuivre d'autres responsabilités professionnelles demeurent des enjeux dans le processus d'implantation (Connell et al., 2002; Hahn et al, 2002). Le simple fait d'avoir à trouver un local pour la présentation d'activités peut également représenter un obstacle à l'implantation (Levine et al., 2007). Les agents multiplicateurs qui agissent comme tel dans le cadre de leur mandat de travail et qui sont soutenus par leur organisation via l'accès à de plus grandes ressources réussissent donc mieux à implanter des activités dans leurs milieux (Connell et al., 2002).

Facteurs liés à la communauté.

La capacité d'une organisation à implanter une innovation est fondamentalement liée à la capacité de la communauté à laquelle elle appartient (Flaspohler et al., 2008). Les facteurs d'influence de l'implantation au niveau communautaire ont été définis de multiples manières, incluant non seulement la capacité de la communauté (Goodman et al., 1998; Labonte et Laverack, 2001; Mendel, Meredith, Schoenbaum, Sherbourne et Wells, 2008; Sabol, Coulton et Korbin, 2004), mais aussi la réceptivité de la communauté (Edwards, Jumper-Thurman, Plested, Oetting et Swanson, 2000; Feinberg, Greenberg et Osgood, 2004), la compétence de la communauté (Eng et Parker, 1994), l'habilitation de la communauté (Zimmerman, 2000), le capital social (Putman, 1993) et l'efficacité collective (Sampson, Raudenbush et Earls, 1997). Toutes ces conceptualisations mettent en relief l'influence sur l'implantation d'éléments tels que le réseau de connections à l'intérieur de la communauté, les ressources, le leadership, la participation, le sens de la communauté et la volonté d'agir face aux problèmes de la communauté (Wandersman, 2008).

Cela dit, seules quelques études empiriques portent sur les différents construits liés aux facteurs d'influence de l'implantation au niveau communautaire (Eng et Parker, 1994; Engstrom, Jason, Townsend, Pokorny et Cleary, 2002; Feinberg et al., 2004; Lochner, Kawachi et Kennedy, 1999; Sampson et al., 1997) et

aucune de ces études ne démontre que les éléments communautaires nommés précédemment prédisent une meilleure implantation (Flaspohler, 2008). Lempa, Goodman, Rice et Becker (2008) ainsi que Chinman et al. (2005) soulignent que l'identification de ces éléments comme influence sur l'implantation provient plutôt de résultats anecdotiques. En théorie toutefois, la capacité de la communauté définie comme étant l'habileté de cette dernière à identifier ses problèmes, à les prévenir ou à les combattre devrait être un indice influent du niveau d'implantation d'une innovation (Flaspohler, 2008).

Présente étude

La présente étude se divise en deux volets : un premier volet quantitatif et un second volet qualitatif. Dans le premier volet, l'implantation du programme «Agir en milieu de garde» est évaluée en fonction de deux indices : le dosage et la fidélité. Durlak et DuPre (2008) ont démontré que le niveau d'implantation est tout particulièrement associé avec de meilleurs effets du programme lorsque la fidélité et le dosage d'implantation sont évalués. C'est pourquoi ce sont ces deux indices d'implantation qui sont utilisés dans la présente étude. Ils se définissent respectivement comme le niveau de correspondance entre l'innovation implantée et l'innovation conçue originalement et comme la quantité d'activités implantées (Dane et Schneider, 1998).

Toujours dans le premier volet, l'influence des facteurs organisationnels, individuels et propres à l'innovation sur le processus d'implantation sont aussi étudiés. L'hypothèse est émise que les deux indices d'implantation (la fidélité et le dosage) sont en lien positif avec les facteurs organisationnels que sont le temps disponible pour jouer le rôle d'agents multiplicateurs et l'inclusion de ce rôle dans le mandat de travail. Il est aussi proposé que la fidélité et le dosage d'implantation sont positivement corrélés avec des caractéristiques individuelles des agents multiplicateurs : leur sentiment d'efficacité personnelle, leur perception que le programme répond à un besoin présent dans leur milieu et la perception que les objectifs du programme sont réalistes. Pour ce qui est des caractéristiques de l'innovation, il est suggéré que la capacité de la formation offerte aux agents multiplicateurs à bien outiller ces derniers pour leur rôle de formateurs sera en corrélation positive avec le dosage et la fidélité de l'implantation.

Dans un second volet, la présente étude se penche sur ce qui, dans le contexte du programme «Agir en milieu de garde», influence l'implantation d'activités de transfert par les agentes multiplicatrices, et ce, dans une perspective

écologique. En effet, les éléments requis pour une implantation efficace dépendent du contexte de cette implantation puisque chaque contexte est différent (Durlak et DuPre, 2008). Selon ces mêmes auteurs, l'efficacité d'une implantation dépend par ailleurs de l'interaction entre les différents niveaux de facteurs (propres à l'innovation, individuels, organisationnels et communautaires). L'étude de ces quatre niveaux de facteurs d'influence de l'implantation dans une perspective écologique permet donc, dans ce second volet, de mettre en lumière les interactions possibles entre les différents niveaux d'influence et de conclure sur les éventuels liens entre ces interactions et le processus d'implantation.

Considérations méthodologiques

La présente étude met en place un cadre méthodologie mixte puisque le premier volet de l'étude est quantitatif alors que le second est qualitatif. Le *Journal of Mixed Methods Research*² définit les méthodes mixtes comme une méthode de recherche où des approches ou des méthodes qualitatives et quantitatives sont utilisées dans une même étude pour collecter et analyser les données, en intégrer les résultats et en tirer des inférences.

Dans la présente étude, l'orchestration des deux méthodes est inspirée du «*Concurrent Mixed Design*» que Teddlie et Tashakkori (2006) définissent comme un design incluant deux volets de recherche relativement indépendants et menés simultanément : un dont les données et l'analyse sont qualitatifs et un dont les données et les analyses sont quantitatives. Selon ces mêmes auteurs, les résultats de chacun de ces deux volets doivent être intégrés dans l'élaboration de méta-inférences. Toutefois, comme le soulignent ces auteurs, l'analyse simultanée des deux types de données et l'intégration de l'ensemble des résultats en un certain nombre d'inférences et de conclusions cohérentes pour l'ensemble de l'étude peut représenter un défi. Afin de contourner ces éventuelles difficultés dans la présente étude des modifications seront apportées au «*Concurrent Mixed Design*». Dans le respect du design original, les phases de conceptualisation des questions de recherche, de création des instruments de mesure et de collecte des données sont ici effectuées de manière indépendante d'un volet à l'autre. Ce sont deux équipes de recherche distinctes qui procéderont à ces différentes phases : une équipe pour le volet quantitatif et une seconde équipe pour le volet qualitatif. Toutefois, afin de faciliter l'émergence de conclusions cohérentes de ces deux volets indépendants, les phases d'analyse des données et de création d'inférences seront effectuées par la chercheuse principale, et ce, pour

² <http://www.sagepub.com/journalsProdAims.nav?prodId=Journal201775>

les deux volets de la recherche. Ces modifications au design que suggèrent Teddlie et Tashakkori (2006) sont possibles puisque la typologie des designs en méthodes mixtes ne représente pas un menu duquel le design correct doit être sélectionné, mais plutôt une inspiration (Shadish, Cook et Campbell, 2002). En effet, la typologie des designs de méthodes mixtes est non exhaustive puisque ces derniers ont la capacité d'évoluer en différentes formes selon les besoins de l'étude (Teddlie et Tashakkori, 2006).

La mise en place d'une méthodologie mixte dans la présente étude permet la triangulation des résultats. Le second volet, de nature qualitative, permet de trianguler les données touchant les trois autres catégories de facteurs d'influence étudiées dans le premier volet (facteurs propres à l'innovation, facteurs individuels et facteurs organisationnels). La triangulation est définie comme la combinaison de méthodologies dans l'étude d'un même phénomène (Denzin, 1978). Selon Webb, Campbell, Schwartz et Sechrest (1966), la combinaison de différents instruments de mesure, qu'ils soient qualitatifs ou quantitatifs, réduit l'incertitude liée à l'imperfection de tout instrument et augmente par le fait même la crédibilité à accorder aux résultats. Selon Denzin (1978), la triangulation peut donner lieu à trois constats : la convergence, l'incohérence ou la contradiction. Selon ce même auteur, peu importe lequel de ces trois constats émerge, l'explication que construit le chercheur du phénomène observé se trouve bonifiée. Sieber (1973) souligne qu'au moment de l'analyse des données, la triangulation de différentes méthodes permet que les données quantitatives facilitent l'évaluation de la possibilité de généraliser les résultats qualitatifs alors que les données qualitatives permettent d'interpréter, de clarifier, de décrire et de valider les résultats quantitatifs.

Dans le premier volet de la présente étude, la collecte de données sur les indices d'implantation (dosage et fidélité) ainsi que sur les facteurs d'influence individuels, organisationnels et propres à l'innovation vise à obtenir des résultats généralisables à l'ensemble des milieux d'implantation du programme «Agir en milieu de garde». Par ailleurs, le second volet vise à trianguler et à expliquer les résultats du premier volet ainsi qu'à explorer d'autres facteurs d'influence non étudiés dans le volet précédent. Ces facteurs, par exemple les facteurs communautaires, ne sont pas étudiés dans le premier volet étant donné le manque d'écrits scientifiques sur lesquels se baser pour créer des items abordant ces facteurs dans l'instrument de mesure quantitatif.

Article présentant le premier volet de l'étude

Informations relatives à l'article

Titre : Évaluation des processus d'implantation d'un programme de transfert de connaissances par agents multiplicateurs pour la prévention des mauvais traitements

Auteurs : Briand-Lamarche, Mélodie¹ & Dagenais, Christian²

¹ Candidate au titre de M.Sc. en psychologie, Université de Montréal

² Ph.D, Professeur agrégé, département de psychologie, Université de Montréal

Sera soumis à : La Revue de psychoéducation

Résumé :

L'étude des pratiques de prévention en santé publique laisse voir que les innovations démontrées efficaces par la recherche ne sont pas toujours les plus utilisées (Ringwalt et al. 2002, Wandersman et Florin 2003). Ainsi, c'est dans la volonté de mettre de l'avant non seulement une innovation fondée sur des données probantes, mais aussi une innovation réellement utile à la communauté que le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (CLIPP) a mis sur pied en 2006 le programme de formation par agents multiplicateurs «Agir en milieu de garde». Ce type de formation se définit comme un modèle éducationnel où une institution détenant une expertise sur un sujet donné sélectionne les membres d'une communauté visée par le sujet afin de les former. Ces personnes, en retour, devront former d'autres membres de la communauté (Orfaly et al., 2005). Selon ces auteurs, cette méthode de transfert de connaissance bénéficie de plusieurs avantages dont la répartition du savoir, la crédibilité de l'institution d'origine et la confiance de la communauté envers ses propres membres pour offrir la formation. Levy et al. (1999) ont démontré la qualité du transfert de connaissances effectué par les agents multiplicateurs. Toutefois, la fidélité et le dosage de l'implantation des activités de transfert par agents multiplicateurs demeurent des enjeux majeurs (Hahn et al. 2002). La présente évaluation du programme de formation «Agir en milieu de garde» porte donc sur deux dimensions de l'implantation qui font respectivement référence au niveau de correspondance avec l'innovation telle que conçue et à la quantité d'activités implantées (Dane et Schneider, 1998). Les résultats exposent dans un premier temps le niveau d'implantation sur ces deux indicateurs laissant entrevoir un niveau d'implantation respectable où 46,40% des agentes formées ont implanté le programme avec un taux moyen de fidélité de 65,19%. Dans un

deuxième temps, des analyses corrélationnelles entre ces indices d'implantation et différents éléments parmi les caractéristiques individuelles des agents multiplicateurs, les caractéristiques organisationnelles de leur milieu et les caractéristiques de l'innovation permettent de déterminer les principaux facteurs ayant influencé l'implantation du programme «Agir en milieu de garde». Ainsi, le temps disponible pour implanter le programme est le facteur d'influence principal aussi bien en ce qui concerne le dosage ($r=0,548$, $p. <.01$) que la fidélité d'implantation ($r=0,500$, $p. <.01$), bien que d'autres facteurs tels que le sentiment d'efficacité personnel des agentes et leur perception que le programme répond à un besoin sont à prendre en considération.

Mots-clé : Transfert de connaissances, agents multiplicateurs, évaluation de l'implantation

Position du problème

En 2006, le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (CLIPP) a mis sur pied un projet de déploiement du programme de formation «Agir en milieu de garde». Ce projet faisait suite à l'évaluation d'un projet-pilote d'implantation du programme réalisé sur huit sites d'expérimentation en 2004-2005 par l'organisme et ses collaborateurs. Ce programme vise à répondre aux besoins identifiés dans le cadre d'une étude effectuée en 2004 (CLIPP, 2006). Cette étude de besoin faisait état d'un désir des membres du personnel des centres de la petite enfance d'en apprendre plus sur les mauvais traitements physiques, psychologiques et sur le syndrome du bébé secoué afin d'être plus efficaces dans leurs interventions auprès des enfants et des familles se trouvant dans ces situations (CLIPP, 2004).

Étant donné la gravité et l'ampleur de la problématique des mauvais traitements physiques et psychologiques chez les enfants, il est apparu nécessaire de répondre au besoin exprimé. En effet, selon Tourigny et al. (2002), 4,5 enfants québécois sur 1 000 âgés de 0 à 5 ans font l'objet d'un signalement pour abus physiques et 4,9 sur 1 000 pour abus psychologiques. Toutefois, ces données ne tiennent compte que des cas connus du système de protection de la jeunesse. Selon Trocmé et al. (1994), les cas recensés dans les enquêtes sur la maltraitance chez les enfants pourraient bien être seulement la pointe de l'iceberg, laissant dans l'ombre les cas connus mais non-signalés ainsi que les cas inconnus ; pour diverses raisons, de nombreux cas ne sont tout simplement pas signalés aux services d'aide (Gaston et Sutherland, 1999; Delaronde et al., 2000).

C'est dans la perspective de sensibiliser les intervenants présents dans la vie des enfants à la problématique des mauvais traitements et à l'importance de la prévention que le CLIPP a développé le programme de formation «Agir en milieu de garde». Ce programme a pour objectifs de permettre aux intervenants : 1) d'augmenter leurs connaissances de la maltraitance envers les enfants, 2) de reconnaître les signes généralement associés aux mauvais traitements, 3) d'adopter les attitudes et les comportements appropriés dans ces situations et 4) d'offrir une aide précoce aux enfants affectés et à leur famille (CLIPP, 2006). Ce programme inclut une trousse comprenant du matériel didactique ainsi qu'une formation de deux jours, tous deux basées sur les connaissances scientifiques les plus à jour. Afin de permettre la diffusion à grande échelle de ce programme dans les garderies en milieu familial, le ministère de la Famille et des Aînés a décidé, au printemps 2007,

d'assumer les coûts liés à la formation et à l'achat de trousseaux pour deux professionnels dans chacun des 165 bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial du Québec. Ce faisant, les professionnels des bureaux coordonnateurs de différentes régions du Québec ont suivi la formation entre octobre 2007 et mars 2008. Sous la responsabilité de ces bureaux coordonnateurs se trouvait, en 2008, pour l'ensemble du Québec, 14 373 responsables en service de garde certifiées. En majorité des femmes (98,5 %), elles accueilleraient chacune en moyenne cette année-là six enfants, et ce, dans une structure résidentielle et selon des horaires variables. Dans l'objectif de former les agentes des bureaux coordonnateurs afin qu'elles puissent à leur tour former les responsables de leur territoire, la première journée de formation portait sur la sensibilisation à la problématique de la maltraitance chez les enfants et la seconde visait l'acquisition de techniques permettant aux agentes de mener des actions préventives auprès des responsables (CLIPP, 2008).

Afin de s'assurer que les objectifs de ce programme sont atteints, le CLIPP a mis en place un processus d'évaluation de l'implantation du programme ainsi que des facteurs ayant influencé cette implantation. Cet article présente le premier volet de cette évaluation dont l'objectif est : 1) de déterminer le niveau d'implantation du programme et 2) de documenter les principaux facteurs ayant influencé l'implantation.

Introduction

De nombreuses études indiquent que la simple diffusion des connaissances ne suffit pas pour en permettre l'utilisation (Bero et al., 1998, Bowen et al., 2005, National Center for the Dissemination of Disability Research, 1996a, 1996b, Rubin, Frommer, Vincent et Phillips, 1998). En santé publique, l'étude des pratiques de prévention suggère que les pratiques démontrées efficaces par la recherche ne sont pas toujours les plus utilisées (Ringwalt et al., 2002, Wandersman et Florin, 2003). Il en va de même dans le domaine psychosocial où la Division pour la prévention de la violence souligne que, bien que des connaissances sur les techniques démontrées efficaces de prévention des mauvais traitements chez les enfants et de la violence chez les jeunes soient disponibles, elles ne sont pas largement appliquées (Wanderman et al., 2008).

Cela dit, même lorsque les pratiques de prévention démontrées efficaces sont adoptées dans le cadre de programmes de prévention ou d'intervention, la partie n'est pas gagnée. Durlak et DuPre (2008) mentionnent qu'il est irréaliste d'attendre d'une innovation qu'elle soit implantée parfaitement puisqu'un niveau

d'implantation de 60 % est commun et que peu d'études rapportent des taux d'implantation au-delà de 80 %. Une méta-analyse portant sur plus de 500 études montre pourtant que le niveau d'implantation des différentes composantes d'un programme exerce une influence importante sur les effets du programme (Durlak et DuPre, 2008). Selon ces auteurs, l'évaluation de l'implantation des différents aspects d'un programme est nécessaire à une compréhension adéquate des effets de ce dernier. Ainsi, il est nécessaire, avant de présumer que les connaissances issues de la recherche sont mises en application via un programme de prévention ou d'intervention, de mettre en place des facteurs favorisant l'utilisation des connaissances et d'évaluer l'implantation du dit programme.

C'est dans cet esprit que le CLIPP a choisi de mettre sur pied le programme de formation par agents multiplicateurs «Agir en milieu de garde». La formation par agents multiplicateurs constitue un modèle éducationnel par lequel un organisme détenant une expertise sur un sujet donné sélectionne des formateurs potentiels ayant un lien avec la communauté visée par le sujet (Orfaly et al., 2005). Cette stratégie de transfert peut favoriser l'utilisation des connaissances puisqu'investir dans le savoir des praticiens du milieu visé est un moyen de tendre vers une plus grande adoption et une plus grande implantation des innovations basées sur des données probantes (Lee et al., 2008). En effet, en accord avec le principe d'habilitation, une innovation a plus de chance d'être implantée et d'être soutenue à long terme lorsqu'au moment de son élaboration le point de vue des différentes parties prenantes a été pris en considération (Durlak et DuPre, 2008). Aussi, les formations par agents multiplicateurs présentent l'avantage de remettre la connaissance entre les mains de plusieurs individus, ce qui favorise l'implantation à long terme en faisant en sorte que celle-ci ne dépende pas de quelques experts (Orfaly et al., 2005). Le fait d'intégrer des individus connus de la communauté permet aussi aux formations par agents multiplicateurs de bénéficier du lien de confiance qu'ont établis ces individus avec la communauté, ce qui augmente leur efficacité, tout en ayant la crédibilité scientifique que leur offre l'organisme à leur origine (McClelland et al., 2002). Par ailleurs, Levy et al. (1999) ont démontré que les connaissances diffusées dans le cadre de ce modèle éducationnel ne se trouvent pas diluées et que les acquis des individus formés par des agents multiplicateurs sont équivalents aux acquis de ces derniers lors d'une formation initiale. La fidélité de l'implantation des programmes utilisant ce modèle peut toutefois poser problème. Hahn et al. (2002) expliquent que les agents multiplicateurs transmettent l'information tel que prévu, mais qu'ils ont tendance à moins transmettre les éléments les plus novateurs du programme. À ce propos,

Connell et al. (2002) soulignent que dans le cadre de l'évaluation de l'implantation d'un programme de formation par agents multiplicateurs, ces derniers ont mentionné avoir des réserves quant à l'implantation des sujets plus complexes. Cela dit, le principal défi que posent les programmes de formation par agents multiplicateurs est le dosage de l'implantation (Hahn et al., 2002), bien que les données à ce sujet varient grandement d'une étude à l'autre. Hahn et al. (2002) mentionnent que moins de la moitié des agents multiplicateurs procèdent à l'implantation de la formation alors que Kaplan (1998) parle d'un échec de l'implantation de 70 %. Connell et al. (2002) font pour leur part référence à des résultats plus positifs, soit un taux d'implantation de plus de 80 % pour un programme de promotion des soins aux personnes souffrant de démence. Différents facteurs influençant l'implantation d'innovation et l'utilisation des connaissances sont mentionnés dans les écrits scientifiques. Ces facteurs peuvent être regroupés en quatre grandes catégories : les facteurs liés à l'innovation, les facteurs liés aux individus, les facteurs liés à l'organisation et les facteurs liés à la communauté. La présente étude se penche sur les trois premières de ces quatre catégories.

Facteurs liés à l'innovation

Afin d'augmenter les chances d'implanter avec succès une innovation, les informations qui la concernent doivent non seulement être accessibles et faciles à utiliser, mais aussi démontrer clairement l'utilité de l'innovation (Backer, 2000, Backer, David et Soucy, 1995, Clancy et Cronin, 2005, Glasgow, Vogt et Boles, 1999, Schoenwald et Hoagwood, 2001). L'implantation d'une innovation nécessite aussi le développement de nouvelles habiletés grâce à des activités de formation ou de supervision (Fixsen et al., 2005, Schoenwald et Hoagwood, 2001) puisque la seule diffusion d'information concernant une innovation ne suffit pas toujours à changer les pratiques (Michel and Sneed 1995; Ringwalt et al. 2002; Rohrbach, D'Onofrio, Backer et Montgomery, 1996).

Facteurs liés aux individus

Durlak et Dupre (2008) soulignent que l'implantation dépend non seulement des caractéristiques de l'innovation, mais aussi d'un certain nombre de caractéristiques des individus mettant l'innovation en place. Ces dernières sont, notamment, la perception du besoin de l'innovation, les bénéfices potentiels perçus de l'innovation et le sentiment d'efficacité personnelle (Durlak et DuPre, 2008). À cela s'ajoute leur niveau d'expérience avec des innovations similaires (Amodeo et Gal, 1997, Ennett, Ringwalt, Thorne, Rohrbach, Vincus, Simons-Rudolph et Jones,

2003, Kallestad et Olweus, 2003, MacDonald et Green, 2001, Schoenwald et Hoagwood, 2001).

Facteurs liés à l'organisation

Les agents multiplicateurs interrogés dans le cadre de l'évaluation d'un programme par agents multiplicateurs sur les soins aux personnes souffrant de démence ont mentionné que la difficulté à trouver le temps nécessaire à la préparation et à la présentation des activités de formation ainsi qu'au recrutement de participants pour ces activités constituent des obstacles à l'implantation (Connell et al., 2002). Cette même étude souligne que les agents multiplicateurs qui ont joué leur rôle de formateur dans le cadre de leur mandat professionnel ont mieux réussi à implanter le programme. Les auteurs expliquent cela par un plus grand accès, pour ces agents multiplicateurs, à des ressources et à du soutien.

Présente étude

Bien que les facteurs qui influencent l'implantation d'une innovation soient de plus en plus connus, ce qui est spécifiquement requis pour une implantation efficace demeure tributaire du contexte (Durlak et DuPre, 2008). En effet, Greenhalg, Robert, Macfarlane, Bate et Kyriakidou (2004) soulignent que l'étude de l'influence des caractéristiques individuelles et organisationnelles sur l'adoption d'une innovation produit des résultats variés et difficilement généralisables.

Ce faisant, il s'avère nécessaire, afin de mieux comprendre l'implantation du programme «Agir en milieu de garde», d'en étudier non seulement les indices d'implantation, mais de mettre ceux-ci en lien avec leurs influences organisationnelles, individuelles et propres à l'innovation. Les 59 études fournissant les résultats les plus complets à propos de l'implantation incluses dans la méta-analyse de plus de 500 études montre que le niveau d'implantation est tout particulièrement associé avec de meilleurs effets du programme lorsque la fidélité et le dosage d'implantation sont évalués (Durlak et DuPre, 2008). Ce sont ces deux indices d'implantation qui sont utilisés dans la présente étude. Ils se définissent respectivement comme le niveau de correspondance entre l'innovation implantée et l'innovation conçue originalement et comme la quantité d'activités implantées (Dane et Schneider, 1998). L'hypothèse est émise que ces deux indices d'implantation sont en lien positif avec les facteurs organisationnels que sont le temps disponible pour jouer le rôle d'agents multiplicateurs et l'inclusion de ce rôle dans le mandat de travail. Il est aussi proposé que la fidélité et le dosage d'implantation sont positivement corrélés avec des caractéristiques individuelles des agents

multiplicateurs : leur sentiment d'efficacité personnelle, leur perception que le programme répond à un besoin présent dans leur milieu et la perception que les objectifs du programme sont réalistes. Pour ce qui est des caractéristiques de l'innovation, il est suggéré que les deux indices d'implantation évoluent dans le même sens que la perception des agents multiplicateurs quant à la capacité de la formation à bien les outiller pour jouer leur rôle de formateurs.

Méthodologie

Participants

L'échantillon est constitué de 125 agentes multiplicatrices (124 femmes et 1 homme) provenant chacune d'un bureau coordonateur différent parmi les 148 bureaux coordonnateurs auxquels la formation «Agir en milieu de garde» a été offerte par le CLIPP. Parmi les 23 bureaux coordonnateurs restants, 12 agentes multiplicatrices ont refusées de répondre et 11 étaient injoignables. Les 125 répondantes proviennent de tout le territoire du Québec. Leur expérience de travail dans le milieu des services de garde s'étend de 1 à 31 ans ($M=15,54$, $É-T=6,65$). La majorité des répondantes (65) détient un diplôme universitaire alors que 36 ont un diplôme d'études collégiales, 20 ont une attestation d'études collégiales, 3 ont un diplôme d'études secondaires ou professionnelles et une a mentionné ne détenir comme diplôme qu'une attestation de responsable en service de garde.

Instrument de mesure

Un questionnaire a été créé spécifiquement pour les besoins de la présente étude afin de prendre en considération les caractéristiques de l'innovation et du milieu d'implantation (annexe 1). Il comporte 86 items dont 16 servent à décrire l'échantillon, 13 à décrire le dosage d'implantation, 28 à décrire la fidélité d'implantation et 29³ à connaître la situation des répondants sur chacun des facteurs organisationnels, individuels et propre à l'innovation. Aussi bien la partie de l'instrument mesurant la fidélité d'implantation que celle mesurant les facteurs d'influence ont fait l'objet d'analyses par composantes principales et d'analyses de cohérence interne dont les résultats sont présentés dans la partie Résultats (Analyses préliminaires) de cet article.

³ Cette section du questionnaire comportait à l'origine 35 items comme le démontre l'annexe 1. Toutefois, seulement 29 items ont été analysés dans le cadre de la présente étude. Trois ont été retirés de l'analyse à cause d'un manque de variance (items 5d, 9g et 9k) alors que trois autres (6a, 6b et 9r) ont été retirés parce que l'ajout du choix «Ne s'applique pas» à l'échelle de réponse a démontré que ces items ne s'appliquent qu'aux agentes multiplicatrices ayant implanté la formation, les rendant peu valides.

Mesure du dosage.

Les items permettant de connaître le dosage de l'implantation sont des questions ouvertes. Elles portent sur le nombre de formation que le répondant a offert pour chaque thème abordé par la formation «Agir en milieu de garde» (4 items), le nombre de participants qui ont assisté aux formations pour chacun des thèmes (4 items), la durée de chacune des formations (4 items) et le nombre de responsables en service de garde sous la responsabilité du bureau coordonnateur du répondant (1 item). Ces différentes informations permettent de calculer le dosage d'implantation pour chacun des thèmes en multipliant la durée de la formation (en heures) avec le ratio de responsables en service de garde ayant assisté à la formation sur un thème par rapport au nombre total de responsables relevant du bureau coordonnateur, et ce, pour chaque formation⁴. Le résultat de ce calcul est un nombre moyen d'heures de formation données aux responsables en service de garde du bureau coordonnateur pour chaque thème. Le résultat de chacun des thèmes est ensuite additionné afin d'obtenir un score total de dosage.

Mesure de la fidélité

La fidélité d'implantation est mesurée par 28 items demandant aux répondants d'indiquer si l'élément nommé a été présenté aux responsables participantes. De ces items, 4 ont comme choix de réponses «oui» ou «non» où «oui» vaut 1 et «non» vaut 0. Ces items portent sur des éléments du programme qui, de par leur format, ne peuvent avoir été implanté qu'en totalité ou pas du tout (des tests de connaissances). Les 24 autres items offrent trois choix de réponses : «En totalité», «En partie» ou «Pas du tout». Ces choix de réponses valent respectivement 2, 1 et 0. Par ailleurs, 6 de ces 24 items sont calculés deux fois parce que les éléments dont ils évaluent la présentation s'appliquent à deux thèmes. Ces items peuvent donc avoir reçu une côte de 4, 2 ou 0. Le score total de fidélité s'étend ainsi de 0 à 64.

Mesure des facteurs d'influence

Des 29 items portant sur les différents facteurs d'influence, les 4 items permettant de savoir si les activités de formation font partie du mandat des répondants ont comme choix de réponses «oui» ou «non» (qui valent respectivement 1 et 0). Les 4 items portant sur le niveau d'expérience avec des

⁴ Puisque les écrits scientifiques portant sur l'évaluation du dosage ne font pas état des méthodes de calcul du dosage, cette méthode de calcul a été établie sous les recommandations du Service de Consultation Statistique de l'Université de Montréal.

innovations similaires ont pour format de réponse une échelle de fréquence en 3 points incluant «Jamais», «Parfois» et «Souvent» (valant 0,1 et 2) afin de mesurer à quelle fréquence les agentes ont eu à travailler dans le cadre d'innovations similaires dans le passé. Les 21 items restant mesurent les facteurs organisationnels, individuels et propres à l'innovation et les répondants s'expriment sur une échelle de Likert en 4 points allant de «Tout à fait en accord» à «Tout à fait en désaccord» auxquels sont accordées des cotes allant de 4 à 1. Cette échelle leur permet d'indiquer jusqu'à quel point l'item correspond à leur réalité.

Déroulement

Le questionnaire a été administré, entre mai et octobre 2009, à une agente multiplicatrice par bureau coordonnateur formé par le CLIPP et ce dans 125 bureau coordonnateur. Afin de suivre les recommandations de Connell et al. (2002), la collecte des données a été réalisée au moins 18 mois suivant la formation du CLIPP. Le délai entre la formation du CLIPP suivie par les agentes et leur passation du questionnaire se situe entre 18 et 22 mois ($M=18,98$, $\text{É-T} = ,83$).

L'administration du questionnaire a été effectuée par téléphone avec la collaboration d'une assistante de recherche. Un premier contact entre l'équipe de recherche et les agentes multiplicatrices a servi à expliciter le but de la recherche et à fixer un rendez-vous téléphonique avec les répondantes intéressées pour procéder à la passation. Le questionnaire était envoyé par courriel à la répondante préalablement à la passation afin que celle-ci puisse prendre connaissance des questions. Au moment convenu, une interviewere contactait par téléphone la répondante pour la passation. Après avoir obtenu verbalement le consentement éclairé de la participante (Annexe 2), chaque question était lue par l'interviewere et la réponse était notée sur une copie papier du questionnaire. Avec le consentement des répondantes, les entretiens téléphoniques ont été enregistrés.

Par ailleurs, lors des 10 premiers entretiens, il a été mentionné aux répondantes que leurs questions ou commentaires concernant le questionnaire étaient les bienvenus afin d'y apporter des ajustements si nécessaire. Ce prétest a permis de raffiner la formulation de certains items afin d'en améliorer la compréhension, mais aucune modification majeure n'a été nécessaire.

Résultats

Stratégies d'analyse

Des analyses préliminaires ont d'abord été effectuées afin de vérifier certaines qualités psychométriques du questionnaire utilisé. Ces analyses incluent deux analyses par composantes principales : une première effectuée sur les items mesurant les facteurs d'influence afin de déterminer quels items pouvait être regroupé sous un même score agrégé représentant un seul et même construit et une seconde effectuée sur les items mesurant la fidélité d'implantation afin de déterminer la pertinence de créer un score agrégé de fidélité de l'implantation. Les analyses psychométriques incluent aussi le calcul des alphas de Chronbach pour chacune des composantes issues des analyses par composantes principales afin de déterminer la cohérence interne de ces composantes.

Par la suite, des analyses descriptives du dosage et de la fidélité d'implantation ont été faites afin de documenter le niveau d'implantation dans chacun des bureaux coordonnateurs. Des analyses corrélationnelles ainsi qu'une régression ont finalement été effectuées afin de mieux comprendre les liens entre les facteurs organisationnels, individuels et propre à l'innovation et les indices d'implantation que sont le dosage et la fidélité. Plus précisément, les analyses corrélationnelles ont été faites entre chacune des composantes des facteurs d'influences et les deux indices d'implantation (dosage et fidélité) afin de répondre à l'objectif de l'étude à savoir quels sont les facteurs qui ont influencé l'implantation du programme «Agir en milieu de garde». Aussi, une régression hiérarchique a été effectuée afin de clarifier l'influence du mandat de travail des agentes multiplicatrice sur la fidélité d'implantation et ce au-delà du sentiment d'efficacité personnelle des agentes, cela toujours afin de comprendre l'influence respectives de différents facteurs sur l'implantation du programme.

Afin d'effectuer les analyses se basant sur la prémisse d'une distribution normale, les données liées à certains items du questionnaire ont subi des transformations mathématiques afin de normaliser leur distribution. Suivant les recommandations de Field (2005), 6 items ont subi une transformation logarithmique pour réduire une assymétrie positive et 7 autres ont subi le même type de transformation, précédé et suivi par une inversion des scores, pour corriger une assymétrie négative.

Analyses préliminaires

Les items portant sur les facteurs d'influence ont été soumis à une analyse par composantes principales. Cependant, il a été déterminé que les 4 items portant sur le mandat et l'item portant sur la qualité des outils pédagogiques de la formation «Agir en milieu de garde» (facteur propre à l'innovation) seraient analysés séparément afin de constater le lien de chacun de ces items individuellement sur le dosage et la fidélité d'implantation. Ces items n'ont donc pas été inclus dans l'analyse par composantes principales.

Avant de soumettre les 24 items restants à l'analyse par composantes principales afin de déterminer quels items mesurent un construit commun, il a été vérifié que les données s'y prêtaient. L'inspection de la matrice de corrélation a révélé la présence de plusieurs corrélations au-delà de 0,3 et le coefficient Kaiser-Meyer-Okin de 0,74 est plus élevée que la valeur recommandée de 0,6 (Kaiser, 1970, 1974). Le test de sphéricité de Bartlett est statistiquement significatif. Ces trois indices permettent de croire que les valeurs de la matrice de corrélation sont appropriées pour une analyse par composantes principales.

L'analyse par composantes principales révèle la présence de 7 composantes avec des eigenvalues supérieures à 1. Toutefois, c'est à la quatrième composante que le graphique de l'éboulis indique la coupure la plus franche. L'analyse parallèle montre que 5 composantes ont des valeurs eigenvalues supérieures aux valeurs correspondantes pour une matrice de données de la même taille (24 items x 125 participants) générées aléatoirement. En considération de ces indices et après l'étude de solutions à 4, à 5 et à 7 composantes, la solution à 5 composantes a été retenue comme étant la plus facile à interpréter en fonction de la théorie. Cette solution explique 67,43 % de la variance. L'interprétation de la solution a été facilitée par une rotation Varimax. Lorsque la rotation est appliquée, la solution à 5 composantes présente une structure simple (Thurstone, 1947) où l'ensemble des composantes présente de fortes saturations et où chaque item ne sature fortement que sur une seule composante (Voir Annexe 3 pour le détail des saturations). Les cinq composantes ont été interprétées comme représentant les facteurs d'influences suivant : la perception que la formation répond à un besoin (17,28 % de la variance), le sentiment d'efficacité personnelle (16,13 % de la variance), la perception que les objectifs de la formation sont réalistes (11,89 % de la variance), le temps disponible (11,25 % de la variance) et le niveau d'expérience antérieure en matière de formation (10,88 % de la variance). Des analyses de cohérence interne ont été effectuées pour chacun des cinq facteurs. L'alpha de Chronbach pour le facteur «Perception que la formation répond à un besoin» qui contient 6 items est

de $\alpha=0,910$. Le facteur «Sentiment d'efficacité personnelle», avec 6 items, a un alpha de $\alpha=0,730$ alors que le facteur «Perception que les objectifs de la formation sont réalistes» contenant 5 items obtient un alpha de $\alpha=0,580$. Le facteur «Temps disponible», bien qu'il ne contienne que 3 items, présente l'alpha le plus élevé ($\alpha=0,927$). Le facteur «Expérience antérieure en matière de formation» qui regroupe 4 items a un alpha de $\alpha=0,783$. Seul le facteur «Perception que les objectifs de la formation sont réalistes» aurait pu bénéficier du retrait d'un de ces items, mais puisqu'il s'agit d'une augmentation négligeable (de $\alpha=0,580$ à $\alpha=0,597$) l'item a été conservé.

Par ailleurs, les 28 items mesurant la fidélité d'implantation ont aussi fait l'objet d'une analyse par composantes principales afin de s'assurer qu'il est approprié de mesurer la fidélité de l'implantation avec un score global. La matrice de corrélation de ces 28 items montre plusieurs corrélations au-delà de 0,3 et le coefficient Kaiser-Meyer-Okin de 0,874 est plus élevée que la valeur recommandée de 0,6 (Kaiser, 1970, 1974). Le test de sphéricité de Bartlett est statistiquement significatif. Ces indices permettent de conclure que ces items sont appropriés pour une analyse par composantes principales.

L'analyse par composantes principales des items mesurant la fidélité dénote quatre composantes dont les eigenvalues sont supérieurs à 1. Ils expliquent respectivement 71,05 %, 6,77 %, 4,94 % et 4,27 % de la variance. L'analyse du graphique de l'éboulis montre une coupure nette au-delà de la première composante et l'analyse parallèle confirme qu'une seule composante a un eigenvalue supérieur aux valeurs correspondantes pour une matrice de données de la même taille (28 items x 125 participants) générées aléatoirement. De plus, les 28 items ont une saturation élevée sur la première composante. La solution à une seule composante explique 74,94 % de la variance. Il apparaît ainsi approprié de mesurer la fidélité de l'implantation comme un concept global. L'alpha de Cronbach pour la composante «Fidélité de l'implantation» (incluant 28 items) est de $\alpha=0,984$ et aucun retrait d'item ne ferait augmenter cet alpha.

Analyses descriptives de l'implantation

Parmi les 125 agentes multiplicatrices interrogées, 58 ont affirmé que l'une ou l'autre des thématiques de la formation «Agir en milieu de garde» a été implantée auprès des responsables en service de garde de leur secteur (46,40 %). Chez ces 58 agentes multiplicatrices, le délai entre la formation du CLIPP et l'implantation de la formation dans leur milieu varie entre 1 et 18 mois ($M=9,15$, $\acute{E}-T=4,99$).

Le dosage de l'implantation est mesuré sur un score pouvant varier de 0 à 9 et exprimant un nombre moyen d'heures de formation reçue par les responsables en service de garde du secteur relevant d'un bureau coordonnateur et d'une agente multiplicatrice donnée. Ainsi, un score de 0 signifie qu'aucune responsable en service de garde du secteur n'a reçu de formation alors qu'un score de 9 signifie que toutes les responsables en service de garde du secteur ont reçu le nombre maximal d'heures de formation prévu par le programme, c'est-à-dire 9 heures. Lorsque sont considérées l'ensemble des agentes multiplicatrices interrogées (n=125), la moyenne du dosage de l'implantation est de 0,78 (É-T=1,21). Cela dit, lorsque seules les données des agentes multiplicatrices ayant implanté la formation sont considérées (n=58), la moyenne du dosage augmente à 1,69 (É-T=1,27). Lorsque le dosage d'implantation est étudié en fonction de chacune des thématiques (Tableau 1), il est à noter que seule la durée moyenne de formation pour la thématique du bébé secoué respecte les barèmes de durée suggérés par le guide de formation. Les formations ont par ailleurs rejoint en moyenne entre 38,24 % et 41,21 % des responsables en service de garde d'un secteur donné, selon les thématiques abordées.

La fidélité de l'implantation est mesurée sur un score allant de 0 à 64 où 0 signifie qu'aucun des éléments inscrit dans le guide de formation fourni par le CLIPP (CLIPP, 2006) n'a été implanté alors que 64 signifie que l'ensemble de ces éléments a été implanté. La moyenne de la fidélité de l'implantation est de 19,18 (É-T=23,45), c'est-à-dire de 29,97 %, lorsque les réponses des 125 agentes multiplicatrices sont analysées et de 41,72 (É-T=15,82), c'est-à-dire de 65,19 % lorsque seules les réponses des 58 agentes ayant implanté une ou l'autre des thématiques sont considérées. La fidélité d'implantation varie d'une thématique à l'autre (Tableau 1), les moyennes allant de 53,8 % à 81,04 %.

Tableau 1

Indices d'implantation en fonction de la thématique de formation

Thématique	n*	Durée suggérée des formations (en heures)	Durée des formations (en heures)	Pourcentage de RSG formée	Pourcentage de fidélité
Mauvais traitements physiques	53	Entre 2 et 2,25	M = 1,43 É-T = ,73	M = 38,24 É-T = 25,00	M = 74,43 É-T = 22,07
Mauvais traitements psychologiques	52	Entre 1,90 et 2,15	M = 1,33 É-T = ,63	M = 41,21 É-T = 26,21	M = 73,16 É-T = 22,71
Syndrome du bébé secoué	46	Entre 1 et 2,5	M = 1,51 É-T = ,73	M = 39,78 É-T = 24,91	M = 81,04 É-T = 15,76
Actions préventives	39	Entre 1,75 et 2,5	M = 1,18 É-T = ,75	M = 39,22 É-T = 25,30	M = 53,38 É-T = 26,30

*Nombre d'agentes multiplicatrices ayant offert une formation sur cette thématique

Analyses des facteurs d'influence de l'implantation

Des analyses corrélationnelles ont été faites entre le dosage et la fidélité de l'implantation, les 5 facteurs d'influences issus de l'analyse par composantes principales, les 4 items portant sur le mandat de travail des agentes multiplicatrices et l'item portant sur la qualité des outils pédagogiques de formation «Agir en milieu de garde» (Tableau 2) afin de déterminer l'influence de ces facteurs respectifs sur le dosage et la fidélité de l'implantation. Il appert que c'est le facteur «Temps disponible» qui est le plus fortement corrélé avec le dosage ($r=0,548, p. <.01$) ainsi qu'avec la fidélité d'implantation ($r=0,500, p. <.01$). La perception que la formation répond à un besoin est elle aussi liée au dosage ($r=0,249, p. <.01$) et, à un niveau plus faible, à la fidélité d'implantation ($r=0,224, p. <.05$). C'est la situation inverse en ce qui concerne le sentiment d'efficacité personnelle qui est plus fortement en corrélation avec la fidélité ($r=0,332, p. <.01$) qu'avec le dosage de l'implantation ($r=0,196, p. <.05$). L'item mesurant la qualité des outils pédagogiques fournis dans la formation est, quant à lui, en corrélation relativement équivalente avec le dosage ($r=0,262, p. <.01$) et avec la fidélité d'implantation ($r=0,267, p. <.01$). Par ailleurs, une faible corrélation existe entre la fidélité de l'implantation et le mandat des agentes multiplicatrices, dans le cadre de leur travail, à animer des formations ($r=0,178, p. <.05$) alors que le lien entre cet item et le dosage de l'implantation n'est pas significatif. En d'autres termes, il existe une relation, bien que limitée, entre le fait que les agentes multiplicatrices voient l'animation de formations comme faisant partie de leur mandat de travail au bureau coordonnateur et la fidélité du contenu qu'elles présentent lors des formations «Agir en milieu de garde». Ce lien n'est toutefois pas présent avec le dosage, c'est-à-dire la quantité de formations offertes. Par ailleurs, puisque le mandat d'animer des formations est aussi en corrélation avec le sentiment d'efficacité personnelle ($r=0,356, p. <.01$), une régression hiérarchique a été effectuée afin de vérifier si le mandat de travail des agentes multiplicatrices d'animer des formations ajoutait de l'information sur la fidélité de l'implantation après avoir pris en compte le sentiment d'efficacité personnelle. Le R^2 est significativement différent de zéro à la fin de chaque étape. Après la deuxième étape, lorsque les deux variables indépendantes (sentiment d'efficacité personnelle et mandat d'animer de la formation) sont entrées dans l'équation, $R^2=0,12, F(2, 120)=7,90, p. <.01$. La valeur R^2 ajustée de ,10 indique que 10 % de la variance de la fidélité de l'implantation est expliquée par le sentiment d'efficacité personnelle et le mandat d'animer de la formation. À la première étape, lorsque seul

le sentiment d'efficacité personnelle est inclus dans l'équation, $R^2=0,11$, $F(1, 121)=15,30$, $p < .01$. À la seconde étape, lorsqu'est inclus à l'équation le mandat d'animer des formations, $R^2=0,12$, $F(1, 120)=0,56$, $p = ns$. Ainsi, l'ajout du mandat d'animer des formations dans l'équation n'ajoute aucune information quant à la variance de la fidélité de l'implantation. Cela suggère un effet modérateur du sentiment d'efficacité personnelle sur la relation entre le mandat de travail et la fidélité d'implantation puisque le mandat ne semble être en relation avec la fidélité d'implantation que via le lien avec le sentiment d'efficacité personnelle des agentes multiplicatrices. Toutefois, puisque les données de la présente étude ne sont issues que d'une mesure en un seul temps, il est impossible de juger de l'effet de causalité et par le fait même d'un éventuel modèle de modération

Tableau 2
Matrice des corrélations entre les facteurs d'influences et les indices d'implantation

Dimensions (Étendue possible des réponses)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Dosage (0-9)	-											
2.Fidélité (0-64)	0,838(**)	(0,984)										
3.Temps disponible (3-12)	0,548(**)	0,500(**)	(0,927)									
4.Sentiment d'efficacité personnelle (6-24)	0,196(*)	0,332(**)	0,273(**)	(0,730)								
5.Réponse à un besoin (6-24)	0,249(**)	0,224 (*)	0,114	0,288(**)	(0,910)							
6.Réalisme des objectifs (5-20)	0,047	0,133	0,059	0,307(**)	0,356(**)	(0,580)						
7.Expériences précédentes (0-8)	0,030	0,086	0,156	0,268(**)	0,134	-0,028	(0,783)					
8. Outils formation Clipp (0-4)	0,262(**)	0,267(**)	0,268(**)	0,375(**)	0,307(**)	0,244(**)	0,017	-				
9.Mandat d'animation de formation (oui-non)	0,059	0,178(*)	0,103	0,356(**)	0,069	-0,035	0,359(**)	0,027	-			
10. Mandat d'organisation de formation (oui-non)	-0,031	0,120	0,011	0,115	-0,051	-0,036	0,286(**)	0,027	0,566(**)	-		
11.Mandat d'animation d'information (oui-non)	0,025	0,131	0,135	0,201(*)	-0,055	0,005	0,261(**)	0,051	0,200(*)	0,133	-	
12.Mandat d'organisation d'information (oui-non)	-0,105	0,068	0,001	-0,044	-0,026	0,076	0,251(**)	-0,065	0,062	0,292(**)	0,659(**)	-
M	0,78	19,18	9,02	19,01	22,09	17,80	5,68	3,10	-	-	-	-
É-T	1,21	23,45	2,78	3,72	2,63	2,11	1,95	1,02				

Note. Les alphas de Cronbach apparaissent en gras sur la diagonale. * $p < 0,05$. ** $p < 0,01$.

Alpha de Chronbach pour l'ensemble des 29 items incluent dans l'analyse par composantes principales : .719

Discussion

La présente étude visait à documenter l'implantation de la formation «Agir en milieu de garde» et les facteurs l'ayant influencé, et ce, à deux niveaux : le dosage et la fidélité de l'implantation. Les résultats permettent d'abord de constater que le taux d'agents multiplicateurs ayant offert des formations (46,4 %) est légèrement supérieur à celui de 41 % rapporté par Hahn et al. (2002). Plus précisément, les agentes multiplicatrices ont, en moyenne, offert 1,69 heure de formation aux responsables de leur territoire respectif. Cela est peu considérant que le programme prévoit que les agentes offrent à leurs responsables des formations allant de 6 à 9 heures. Cet indice de dosage est calculé sur la base de différents éléments : le nombre d'heures de formation offerte est multiplié par la proportion des responsables du territoire qui ont assisté aux formations. Lorsque ces deux éléments sont analysés séparément pour chacune des thématiques de formation (mauvais traitements physiques, psychologiques, syndrome du bébé secoué et actions préventives), il est à noter que la durée moyenne des formations offertes est sous la barre des recommandations minimale du programme et ce pour toutes les thématiques à l'exception du syndrome du bébé secoué. La proportion de responsables formés est par ailleurs assez stable d'une thématique à l'autre, représentant en moyenne un peu plus du tiers des responsables d'un territoire donné. Toutefois, les indices de dosage que sont la durée des formations et la proportion de responsables formés ont des écarts assez marqués qui indiquent que la moyenne est une donnée qui représente mal la réalité de l'ensemble des territoires puisque la durée des formations et la proportion de responsables formés varient beaucoup d'un bureau coordonnateur à l'autre.

La fidélité de l'implantation est pour sa part un peu plus faible dans le cas présent (65,19 %) que dans le cas de l'évaluation menée par Hahn et al. (72 %). Cela dit, selon la méta-analyse de Durlak et DuPre (2008), la fidélité de l'implantation du programme «Agir en milieu de garde» peut être considéré comme bonne puisqu'une implantation du contenu d'un programme au-delà de 60% mène souvent à des effets positifs du programme. La relative faiblesse de la fidélité d'implantation pourrait en partie s'expliquer par le fait que le guide de formation ne spécifie nulle part que l'ensemble du contenu de la formation doit être transmis. Dans le guide de formation, des scénarios de formation au contenu et à la durée variable sont suggérés, mais les éléments essentiels du programme ne sont pas explicitement mentionnés et bien que tous les scénarios impliquent l'ensemble des thématiques, il n'est dit nulle part que ces thématiques ne peuvent pas être implantées séparément. D'ailleurs, lorsque la fidélité d'implantation est étudié pour chacune des thématiques prises séparément, les taux moyen de fidélité varient grandement d'une thématique à l'autre allant de 53,38% (É-T= 26,30%) à 81,04% (É-T=15,76%). Encore ici, les écart-type marqué démontre que la fidélité de l'implantation varient grandement d'un bureau coordonnateur à un autre. Aussi, il est démontré qu'afin de favoriser une implantation fidèle, il est préférable de mettre de l'avant les éléments essentiels du programme (Fullan et Pomfret, 1977; Gottfredson, 1984) et de donner des consignes claires sur la façon d'implanter le programme (Luborsky et DeRubeis, 1984). Toutefois, Dusenbury, Brannigan, Falco et Hansen (2003) expliquent que même lorsque des efforts particuliers sont faits afin d'assurer l'implantation rigoureuse d'un programme, une grande variabilité dans la fidélité d'implantation demeure. La nécessité d'une implantation strictement fidèle ne fait par ailleurs pas l'unanimité (Dusenbury et al., 2003). Il appert que des modifications à un programme permettent parfois de produire de meilleurs résultats (Bergman et McLaughlin, 1976; McGrew, Bond, Dietzen et Salyers, 1994). Tel que le soulève Ridgely et Jerrell (1996), il est donc pertinent de se demander si les modifications apportées au contenu d'un programme constituent toujours des erreurs ou si elles ne sont pas plutôt un apport judicieux afin de faire en sorte que le programme réponde aux besoins et aux contingences du milieu où il est implanté. À ce propos, Tornatzky et Fleischer (1990) mentionnent que les éléments clé du succès d'un programme de prévention sont souvent difficiles à déterminer. Selon Dalton, Elias et Wandersman (2003), cela s'explique par le fait que les éléments qui font le succès d'un programme peuvent varier d'un site d'implantation à un autre.

En ce qui a trait aux facteurs d'influence, le temps dont disposaient les agentes multiplicatrices pour se familiariser avec la trousse de formation, pour planifier des formations ainsi que pour les animer est le facteur d'influence le plus marquant, et ce, tant pour le dosage que pour la fidélité de l'implantation. Cela confirme l'hypothèse voulant que le temps disponible, en tant que facteur organisationnel, soit lié positivement aux deux indices d'implantation que sont le dosage et la fidélité. Au-delà de ce facteur toutefois, les influences sur le dosage et la fidélité de l'implantation sont quelque peu différentes. Le dosage est davantage lié à la perception qu'ont les agentes multiplicatrices d'un besoin, chez elles et chez leurs responsables en service de garde, d'acquérir les connaissances transmises par la formation. La fidélité de l'implantation est pour sa part liée plus fortement au sentiment d'efficacité personnelle que ressentent les agentes multiplicatrices. Ces deux résultats confirment aussi les hypothèses émises au départ, quoiqu'ils apportent une nuance en indiquant que les facteurs d'influences principaux ne sont pas les mêmes pour les deux indices d'implantation étudiés.

Aussi, les résultats indiquent que, bien que liés à la fidélité d'implantation, le mandat des agentes multiplicatrices d'animer ou non des formations dans le cadre de leur travail n'a pas d'impact au-delà de la variance déjà expliquée par le sentiment d'efficacité personnelle des agentes multiplicatrices. Le mandat n'est, par ailleurs, pas en lien avec le dosage de l'implantation. Ces deux résultats vont à l'encontre des hypothèses de cette étude voulant que le mandat de travail des agentes soit en lien avec le dosage et la fidélité d'implantation. Cela va aussi à l'encontre des résultats de Connell et al. (2002) démontrant que les agents multiplicateurs qui offrent des formations dans le cadre de leur mandat de travail ont plus de succès à implanter, et ce, parce qu'ils ont généralement accès à plus de ressources. Les résultats actuels ne permettent pas non plus d'établir ce lien entre mandat et ressources puisque la seule ressource mesurée, le temps disponible, n'est pas significativement en lien avec le mandat d'animer des formations.

Par ailleurs, les corrélations non-significatives entre les indices d'implantation et la perception des agentes que les objectifs du programme sont réalistes vont aussi à l'encontre de l'hypothèse de départ voulant que cette perception soit positivement corrélée avec le dosage et la fidélité d'implantation.

Limites

Certaines limites de cette étude doivent être prises en considération dans l'interprétation de ses résultats. En premier lieu, le processus de validation dont a fait

l'objet le questionnaire mis sur pied pour la collecte de données a été limité à l'évaluation de la cohérence interne des facteurs établis grâce à l'analyse par composantes principales et aux alphas de Chronbach. Bien que l'interprétation théorique de ces facteurs soit apparue assez intuitive en regard de la littérature scientifique sur les facteurs d'influence de l'implantation de programme et du transfert de connaissances, il est à noter qu'aucun processus de validation grâce à un instrument critère n'a été effectué. Cela aurait permis de porter un jugement sur la validité du questionnaire afin de s'assurer que ce dernier mesure bien les facteurs d'influence sur l'implantation qu'il vise à mesurer. D'ailleurs, les alphas de Chronbach relativement bas de certains facteurs, particulièrement celui du facteur «Perception que les objectifs de la formations sont réalistes» laisse percevoir les limites de la cohérence interne et ce faisant de la validité du questionnaire.

De plus, aussi bien les données concernant le dosage et la fidélité de l'implantation que celles concernant les facteurs d'influences ont été autorapportées par les agentes multiplicatrices. Il est possible que ces dernières aient brossé un portrait plus positif de l'implantation qu'elles ont fait du programme ou qu'elles aient amoindri l'importance de certains facteurs d'influence par souci de bien paraître ou de faire honneur à leur organisation. Le biais de désirabilité sociale a aussi pu influencer le taux de réponse au questionnaire. En effet, on ne sait pas si les agentes multiplicatrices qui ont refusé de répondre au questionnaire avaient un taux d'implantation similaire à celles qui ont accepté de répondre. Si ce taux était plus faible, il se peut que cela ait pu motiver leur refus de répondre et influencer à la hausse le taux d'implantation rapporté ici.

Les liens détectés entre les facteurs d'influence et les deux indices de l'implantation ont aussi pu être affectés par le fait que les données rapportées de l'implantation étaient celles de l'ensemble du bureau coordonnateur alors que les données sur les facteurs d'influences étaient personnelles à l'agente multiplicatrice répondant au questionnaire. Puisque plusieurs bureaux coordonnateurs comptaient deux agentes multiplicatrices, l'implantation a pu être influencée par les facteurs touchant une autre agente que celle interrogée, surtout en ce qui concerne les facteurs liés aux caractéristiques individuelles des agentes multiplicatrices (perception du besoin de la formation, sentiment d'efficacité personnelle, etc.).

Finalement, il va sans dire que les résultats de cette étude sont en lien direct avec le contexte de la formation «Agir en milieu de garde» et le milieu dans laquelle elle a été implantée et sont donc peu généralisables.

Conclusion

Le transfert de connaissances par agents multiplicateurs est un moyen potentiellement efficient d'atteindre une large population. Toutefois, la présente étude met en évidence la nécessité de s'assurer que le contexte organisationnel, les caractéristiques individuelles des agents multiplicateurs choisis et l'innovation en soi sont propices à l'implantation de cette méthode afin de pouvoir en tirer un maximum de bénéfices. Par ailleurs, un des bénéfices visés par le transfert de connaissances par agents multiplicateurs est que ces derniers usent de leurs connaissances du milieu pour adapter le programme à celui-ci. Il pourrait donc être bon de se questionner afin de déterminer jusqu'à quel point la fidélité à l'ensemble des composantes est un indice de l'implantation approprié pour un programme de transfert de connaissances par agents multiplicateurs.

Article présentant le second volet de l'étude

Informations relatives à l'article :

Titre : Évaluation d'un programme de transfert de connaissances par agents multiplicateurs pour une compréhension du processus d'implantation dans une perspective écologique

Auteurs : Briand-Lamarche, Mélodie¹, Dutil, Julie², Dargis-Damphousse, Luc³ & Dagenais, Christian⁴

Sera soumis à : La Revue de psychoéducation

¹ Candidate au titre de M.Sc. en psychologie, Université de Montréal

² M.A.P., Directrice de projet – Évaluation, Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales

³ M.Sc (Cand.), Assistant de recherche, Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales

⁴ Ph.D., Professeur agrégé, département de psychologie de l'Université de Montréal

Résumé :

Cet article présente les résultats d'un volet de l'évaluation du programme «Agir en milieu de garde» mis en place par le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP) dans les bureaux coordonnateur de la garde en milieu familial du Québec. Cet évaluation a pour objectif de juger d'une part du niveau d'implantation du programme, mais aussi des facteurs qui ont influencé cette implantation. Ce programme par agents multiplicateurs vise à prévenir les mauvais traitements chez les jeunes enfants en formant des agentes dans les bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familiale sur les connaissances issues de la recherche en matière de mauvais traitements envers les enfants afin que ces agentes forment à leur tour les responsables en service de garde familiale de leur milieu. Suite à un bref retour sur les résultats du premier volet de l'étude ayant permis d'évaluer le niveau d'implantation et l'influence d'un certain nombre de facteurs organisationnels,

individuels et propres au programme, le présent article se concentre sur le second volet de l'étude. Ce second volet a permis, grâce à des entrevues semi-structurées avec 49 des agentes multiplicatrices, de comprendre l'influence sur l'implantation de l'interaction des facteurs organisationnels, individuels, propres au programme et communautaires autour de trois axes : la perception qu'ont les agentes des besoins en formation des responsables en service de garde, le sentiment d'efficacité personnelle des agentes et le temps disponible qu'elles ont afin de préparer et d'offrir des activités de transfert. Les résultats de ce second volet de l'étude permettent de démontrer que, comme le souligne Durlak et DuPre (2008), une implantation efficace dépend de l'interaction de plusieurs facteurs.

Mots-clé : Transfert de connaissances, agents multiplicateurs, évaluation de l'implantation

Position du problème

En 2006, le Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale (CLIPP) a mis sur pied un projet de déploiement du programme de formation «Agir en milieu de garde». Ce projet faisait suite à l'évaluation d'un projet-pilote d'implantation du programme réalisé sur huit sites d'expérimentation en 2004-2005 par l'organisme et ses collaborateurs. Ce programme visait à répondre aux besoins identifiés dans le cadre d'une étude effectuée en 2004 (CLIPP, 2006). Cette étude de besoin faisait état d'un désir des membres du personnel des centres de la petite enfance d'en apprendre plus sur les mauvais traitements physiques, psychologiques et sur le syndrome du bébé secoué afin d'être plus efficaces dans leurs interventions auprès des enfants et des familles se trouvant dans ces situations (CLIPP, 2004).

Étant donné la gravité et l'ampleur de la problématique des mauvais traitements physiques et psychologiques chez les enfants, il est apparu nécessaire de répondre au besoin exprimé. En effet, selon Tourigny et al. (2002), 4,5 enfants québécois sur 1 000 âgés de 0 à 5 ans font l'objet d'un signalement pour abus physiques et 4,9 sur 1 000 pour abus psychologiques. Toutefois, ces données ne tiennent compte que des cas connus du système de protection de la jeunesse. Selon Trocmé et al. (1994), les cas recensés dans les enquêtes sur la maltraitance chez les enfants pourraient bien être seulement la pointe de l'iceberg, laissant dans l'ombre les cas connus mais non-signalés ainsi que les cas inconnus ; pour diverses raisons, de nombreux cas ne sont tout simplement pas signalés aux services d'aide (Gaston et Sutherland, 1999; Delaronde et al., 2000).

C'est dans la perspective de sensibiliser les intervenants présents dans la vie des enfants à la problématique des mauvais traitements et à l'importance de la prévention que le CLIPP a développé le programme de formation «Agir en milieu de garde». Ce programme a pour objectifs de permettre aux intervenants : 1) d'augmenter leurs connaissances de la maltraitance envers les enfants, 2) de reconnaître les signes généralement associés aux mauvais traitements, 3) d'adopter les attitudes et comportements appropriés dans ces situations et 4) d'offrir une aide précoce aux enfants affectés et à leur famille (CLIPP, 2006). Ce programme inclut une trousse comprenant de matériel didactique ainsi qu'une formation de deux jours, toutes deux basées sur les connaissances scientifiques les plus à jour. Afin de permettre la diffusion

à grande échelle de ce programme dans les garderies en milieu familial, le ministère de la Famille et des Aînés a décidé, au printemps 2007, d'assumer les coûts liés à la formation et à l'achat de trousseaux pour deux professionnels dans chacun des 165 bureaux coordonnateurs de la garde en milieu familial du Québec. Ce faisant, les professionnels des bureaux coordonnateurs de différentes régions du Québec ont suivi la formation entre octobre 2007 et mars 2008. Sous la responsabilité de ces bureaux coordonnateurs se trouvait, en 2008, pour l'ensemble du Québec, 14 373 responsables en service de garde certifiées. En majorité des femmes (98,5 %), elles accueillait chacune en moyenne cette année-là six enfants et ce dans une structure résidentielle et selon des horaires variables. Dans l'objectif de former les agentes des bureaux coordonnateurs afin qu'elles puissent à leur tour former les responsables de leur territoire, la première journée de formation portait sur la sensibilisation à la problématique de la maltraitance chez les enfants et la seconde visait l'acquisition de techniques permettant aux agentes de mener des actions préventives auprès des responsables (CLIPP, 2008).

Le premier volet de l'évaluation a permis de constater que 46,4 % des agentes formées ont offert des activités de transfert de connaissances auprès des responsables en service de garde de leur milieu. Ces activités portaient sur une ou plusieurs des quatre thématiques du programme : les mauvais traitements physiques, les mauvais traitements psychologiques, le syndrome du bébé secoué et les actions préventives. Selon les thématiques, les agentes ayant tenu des activités ont formé en moyenne de 38,24 % à 41,21 % des responsables de leur milieu. Plusieurs facteurs ont influencé le niveau d'implantation du programme : le temps que les agentes ont pour se préparer à offrir des activités, la perception qu'elles ont des outils de formation qu'elles ont reçue du CLIPP, la vision des agentes quant à l'utilité du programme ainsi que leur sentiment d'efficacité personnelle dans l'implantation d'activité de transfert.

Cependant, le premier volet de l'évaluation ne permet pas de comprendre comment ces différents facteurs ont interagit les uns avec les autres pour influencer le processus d'implantation du programme «Agir en milieu de garde». C'est là le principal objectif du second et présent volet de l'évaluation.

Introduction

Le second volet de la présente étude visait à comprendre comment les différents facteurs d'influence de l'implantation «Agir en milieu de garde» ont interagit

les uns avec les autres dans le processus d'implantation de ce programme. La pertinence de cette étude est grande considérant que b

Bien que, dans les dernières années, une recrudescence de l'intérêt porté à l'utilisation de programmes fondés sur des données probantes en sciences sociales a été constaté (Fraser, 2004 ; Gira et al., 2004 ; Howard et al., 2003), il n'en demeure pas moins que ce type d'innovation n'est pas toujours le plus utilisé (Ringwalt et al. 2002, Wandersman et Florin 2003). Un des moyens permettant de réduire le fossé entre recherche et pratique afin de mettre de l'avant les programmes basés sur des données probantes est de miser sur le savoir des milieux de pratique lors de l'implantation de ces programmes (Lee et al., 2008). C'est la stratégie qu'a adopté le CLIPP pour le programme «Agir en milieu de garde», et ce, en optant pour une implantation par agents multiplicateurs. Les programmes de formation par agents multiplicateurs découlent d'un modèle éducationnel grâce auquel une institution détenant une expertise sur un sujet donné transmet ce savoir via des formateurs qu'elle choisit à même le milieu visé par les formations. Ces formateurs reçoivent une formation, du matériel éducatif et des instructions quant à l'implantation qui leur permettent de jouer ce rôle dans leur communauté (Orfaly et al., 2005). En misant sur des formateurs issus du milieu visé, les programmes de formation par agents multiplicateurs profitent de la crédibilité de ces derniers et du lien de confiance qu'ils ont établi avec leur milieu (Orfaly et al., 2005). Ce faisant, ces programmes bénéficient non seulement de la crédibilité scientifique de l'institution qui les initient, mais aussi du fait que l'information soit transmise à la communauté par des formateurs en qui celle-ci a confiance (McClelland et al., 2002). Levy et al. (1999) ont démontré que les apprentissages effectués par les participants lors de formations par agents multiplicateurs sont équivalents aux apprentissages faits par ces derniers lors d'une formation initiale. Les connaissances à transmettre ne sont donc pas diluées par cette stratégie de formation. Hinds, Patterson et Pfeffer (2001) expliquent que les agents multiplicateurs pourraient même être de meilleurs agents de transfert de connaissances que des formateurs experts, parce qu'ils sont plus à même d'utiliser un langage clair et d'incorporer à leurs formations des exemples concrets. Toutefois, les formations par agents multiplicateurs ont deux inconvénients majeurs au niveau de l'implantation. D'une part, moins de la moitié des agents multiplicateurs formés jouent ensuite leur rôle de formateurs. D'autre part, bien qu'ils transmettent le contenu comme il se doit lorsqu'ils choisissent de

l'implanter, les agents multiplicateurs ont moins tendance à implanter les éléments les plus novateurs du programme (Hahn et al., 2002).

Toutefois, ces embûches au niveau de l'implantation ne seraient pas caractéristiques aux programmes de formation par agents multiplicateurs. Selon Durlak et DuPre (2008), l'implantation de programme parfaitement conforme à ce qui est prévu est peu probable. En effet, les résultats d'une méta-analyse de plus de 500 études sur le sujet montrent qu'un niveau d'implantation de 60 % est jugé positif, que peu d'études rapportent un niveau d'implantation au-delà de 80 % et qu'aucune ne documente une implantation de 100 % (Durlak et DuPre, 2008).

Afin d'améliorer le processus de transfert de connaissances visant à réduire le fossé entre la recherche et la pratique, la compréhension de la capacité des acteurs de l'implantation, c'est-à-dire de leur motivation et de leurs compétences, est cruciale (Goodman et al., 1998 ; Miller et Shinn, 2005 ; Schorr, 2003 ; Wandersman, 2003). Selon Wandersman et al. (2008), la capacité des acteurs de l'implantation influence cette dernière via trois catégories de facteurs : les facteurs individuels, organisationnels et communautaires. Greenhalgh et al. (2004) soulignent pour leur part que les facteurs organisationnels interagissent non seulement entre eux, mais aussi avec les caractéristiques du programme à implanter. En ce sens, Durlak et DuPre (2008) expliquent qu'une implantation efficace est tributaire non seulement de l'influence des facteurs individuels, organisationnels, communautaires et des caractéristiques du programme, mais aussi de l'interaction de ces quatre éléments. C'est pourquoi le second volet, présenté ici, de l'évaluation du programme «Agir en milieu de garde» vise à comprendre l'influence sur l'implantation de l'interaction entre les facteurs d'influence étudié dans le cadre du premier volet de cette évaluation.

Contexte de l'étude

Le premier volet de la présente étude visait à documenter l'implantation du programme «Agir en milieu de garde» et à comprendre comment les facteurs organisationnels, individuels et propres au programme ont, pris séparément, influencé l'implantation du programme. Le second volet a pour sa part comme objectif d'approfondir la compréhension du processus d'implantation obtenue lors du premier volet et ce en étudiant non seulement l'influence des différentes catégories de facteurs nommés précédemment ainsi que les facteurs communautaires, mais aussi en se penchant sur leurs interactions dans le cadre du processus d'implantation du programme.

. Les facteurs organisationnels, individuels et propres au programme ont aussi, dans le cadre de ce premier volet, été examinés grâce à une méthodologie quantitative afin de déterminer jusqu'à quel point ils influencent le niveau d'implantation. Pour sa part, le second volet de l'étude décrit dans cet article se penche, grâce à une méthodologie qualitative exploratoire, sur ce qui, dans le contexte spécifique au programme «Agir en milieu de garde», a influencé l'implantation d'activités de transfert par les agentes multiplicatrices. Ce volet vise à donner la parole aux agentes afin qu'elles expriment ce qui a influencé le processus d'implantation au-delà du cadre restrictif d'un questionnaire à choix de réponses tel que celui utilisé dans le premier volet de l'étude. Il est attendu que cela permettra d'obtenir une compréhension écologiquement valide du processus d'implantation. En effet, en accord avec les postulats ontologiques de la recherche qualitative qui permettent un processus de recherche itératif où les questions, les hypothèses et les variables ne sont pas complètement prédéterminés (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin., 1996), le présent volet de l'évaluation est particulièrement sensible à la réalité des agentes multiplicatrices dans le cadre de l'implantation du programme «Agir en milieu de garde». Cette sensibilité à la réalité des agentes que permet la méthode qualitative fait en sorte que le présent volet de l'évaluation étudie l'implantation et les facteurs qui l'ont influencé sans en dénaturer le contexte, en accord avec la définition que donne Bronfenbrenner (1977) de la validité écologique comme étant le niveau avec lequel l'expérience vécue par le sujet d'une expérimentation est celle que suppose le chercheur.

L'évaluation de l'implantation effectuée dans le cadre du premier volet de l'étude a démontré que près de la moitié des agentes multiplicatrices (46,4 %) ont tenu des activités de transfert auprès des responsables en service de garde de leur territoire. La mesure de la fidélité d'implantation, représentant le niveau avec lequel le contenu des activités de transfert offertes correspond au contenu du programme (Dane et Schneider, 1998), est de 65,19 % en moyenne pour les 58 agentes multiplicatrices ayant offert des activités de transfert. La fidélité moyenne varie toutefois selon les thématiques, allant de 53,38 % à 81,04 %.

L'étude de facteurs organisationnels, individuels et propre au programme dans ce premier volet de l'étude permet de constater que c'est le temps disponible dont disposent les agentes multiplicatrices pour préparer et animer des activités de transfert qui est le plus fortement corrélé avec la fidélité d'implantation ($r=0,500$, $p < .01$). Le

sentiment d'efficacité personnelle est aussi en corrélation avec la fidélité d'implantation ($r=0,332$, $p < .01$), de même que la perception que le programme répond à un besoin ($r=0,224$, $p < .05$).

Au cours de ce premier volet l'influence des facteurs organisationnels, individuels et propre au programme ont été étudiés individuellement afin de déterminer l'influence de chacun de ces facteurs sur le processus d'implantation du programme «Agir en milieu de garde». Cela dit, tel que mentionné précédemment, selon Durlak et DuPre (2008) le succès d'une implantation dépend non seulement des facteurs organisationnels, individuels et propres au programme ainsi que des caractéristiques de la communauté dans laquelle est implanté le programme, mais aussi des interactions entre ces quatre catégories de facteurs. Ainsi, une vision écologique de ces différents facteurs permet de mieux comprendre le processus d'implantation d'un programme (Durlak et DuPre, 2008; Altschuld, Kumar, Smith et Goodway, 1999; Riley et al., 2001; Shediak-Rizkallah et Bone, 1998; Wandersman, 2003). C'est pourquoi le second volet présenté ici se penche sur l'interaction entre les différents facteurs et le processus par lequel cette interaction entre les facteurs influence l'implantation.

Méthodologie

Tel que mentionnée précédemment, Durlak et DuPre (2008) soulignent que ce qui est requis pour une implantation efficace est propre à chaque contexte. Par ailleurs, Strauss et Corbin (1990) expliquent que l'utilisation de méthodes qualitatives est appropriée afin de mieux comprendre un phénomène pour lequel peu de connaissances sont disponibles ou pour mieux saisir des détails difficilement mesurables à l'aide d'une méthodologie quantitative. Ainsi, le présent volet de l'étude mise sur une méthodologie qualitative afin d'obtenir une compréhension plus détaillée et plus écologiquement pertinente du processus d'implantation du programme «Agir en milieu de garde».

Participant

De l'ensemble des agentes multiplicatrices formées par le CLIPP, 49 ont été retenues pour participer à des entretiens. Une méthode d'échantillonnage aléatoire stratifiée a été privilégiée pour favoriser la représentativité de l'échantillon et pour réduire les biais d'échantillonnage (Poupart, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer et Pires, 1997; Tashakkori et Teddlie, 2003; Van Der Maren, 1996; Fernandes, Kamienski,

Kelner, Mariz et Sadok, 2008). L'échantillon a été stratifié en fonction des régions administratives du Québec afin de s'assurer que l'échantillon inclut des agentes de chacune de ces régions. Puisqu'elles devaient réaliser des activités de transfert, ces agentes multiplicatrices étaient les personnes qui pouvaient fournir les informations les plus riches pour répondre à l'objectif de recherche, à savoir comprendre les facteurs ayant favorisé ou entravé l'implantation d'activités de transfert dans le cadre du programme.

Instrument de mesure

Des entretiens semi-structurés avec les agentes multiplicatrices ont été réalisés. Afin d'atteindre l'objectif de ce volet de l'évaluation, c'est-à-dire d'approfondir la compréhension du processus d'implantation et ce en étudiant aussi bien l'influence des différentes catégories de facteurs (individuels, organisationnels, communautaires et propres au programme) que leurs interactions dans le cadre du processus d'implantation du programme, plusieurs thèmes ont été abordés lors des entretiens avec les agentes multiplicatrices. Pour celles qui, au moment de la collecte des données, avaient déjà eu l'occasion de réaliser des activités de transfert⁵, les questions d'entrevue portaient sur les activités implantées et sur les conditions susceptibles de faciliter ou de nuire à l'implantation de ces activités. Les thèmes abordés étaient : le contenu des activités et les méthodes pédagogiques de présentation, le contexte organisationnel (horaire et disponibilité des collègues de travail, stabilité du personnel, collaboration de l'employeur, matériel de présentation disponible dans le milieu, etc.) et leur vision personnelle du programme (déroulement de la préparation et de la présentation de l'activité, satisfaction par rapport à la trousse et à la formation offerte par le CLIPP, etc.). Pour les agentes multiplicatrices qui n'avaient pas encore eu l'occasion de réaliser des activités de transfert, les dimensions retenues portaient sur la reconnaissance du rôle d'agente multiplicatrice par leur milieu organisationnel, les motifs expliquant le report des activités et les prévisions quant à la tenue éventuelle de celles-ci.

⁵ Le terme «activités de transfert» est utilisé lorsqu'il est question indifféremment d'activités de formation ou d'activités d'information.

Déroulement

Les entretiens avec les agentes multiplicatrices ont été effectués par téléphone. Ces entretiens semi-structurés étaient d'une durée de 30 à 60 minutes. Ce type d'entretien permet d'aborder systématiquement les mêmes thèmes avec chaque participante, mais la séquence et le libellé des questions peuvent être adaptés à chaque situation. Il permet également d'approfondir les thèmes qui ressortent des entretiens (Patton, 1990; Lessard-Hébert et al., 1996). Suite à l'obtention du consentement verbal (Annexe 4), des rendez-vous téléphoniques ont été pris avec les participantes afin de réaliser les entretiens environ un mois après la date prévue pour la tenue de leurs activités de transfert. L'information concernant la date prévue des activités qu'elles offriraient avait été obtenue préalablement, lors de contacts téléphoniques avec elles dans les mois suivant la formation du CLIPP.

Résultats

Stratégies d'analyse

Les procédures d'analyse des entrevues s'inspirent de la méthode proposée par Miles et Huberman (2003). Elles se déroulent en trois phases. Tout d'abord, les entrevues sont condensées, c'est-à-dire qu'elles sont découpées en fonction de codes correspondant aux thèmes abordés lors des entrevues. Ces codes peuvent être appliqués à un mot, à une phrase ou à un paragraphe en entier. Cette phase permet d'organiser les propos des répondantes en fonction des idées et des thèmes qu'ils contiennent de manière à pouvoir réaliser des opérations analytiques (Lessard-Hébert et al., 1996).

La seconde phase consiste à présenter et à organiser les données. Lors de cette phase, des opérations analytiques sont réalisées à partir de codes appliqués dans la phase précédente. Cela permet d'organiser les discours des répondantes afin de pouvoir les interpréter. Dans le cadre de la présente étude, les discours ont donc été regroupés selon les facteurs d'influence (individuels, organisationnels, communautaires, propres à l'innovation). La dernière phase d'analyse des données consiste à les interpréter et à les vérifier (Miles et Huberman, 2003). Il s'agit de produire des connaissances à partir de l'organisation des discours (Miles et Huberman, 2003). C'est lors de cette dernière phase qu'ont été mis en lien les propos des participantes quant à leurs activités de transfert ainsi que leurs propos quant aux différents facteurs

d'influence afin de formuler des inférences sur la manière dont les facteurs ont influencé le processus d'implantation des activités de transfert.

Types d'implantation

Le premier constat qui s'impose grâce à l'analyse des entretiens avec les agentes multiplicatrices est qu'une grande part du processus d'implantation du programme s'effectue autour d'une première grande décision, soit le choix du type d'activités à implanter. À ce niveau, les agentes multiplicatrices mentionnent qu'avant d'implanter le programme, elles ont dû choisir de données à leurs activités l'une ou l'autre des deux formes suivantes : des activités de formation ou des activités d'informations. La définition de ces deux types d'activités varie d'une agente multiplicatrice et d'un bureau coordonnateur à un autre, mais un certain nombre d'éléments permettent de distinguer les activités d'information et les activités de formation. C'est sur cette première décision d'implantation que s'exerce en grande partie le jeu des différents facteurs d'influence (individuels, organisationnels, communautaires et propres à l'innovation) et le type d'activité choisi semble avoir des conséquences sur le niveau d'implantation.

Les agentes multiplicatrices ont expliqué que les responsables en service de garde ont l'obligation de suivre six heures d'activités de formation annuellement. Les bureaux coordonnateurs offrent à leurs responsables un certain nombre de formations dans lesquelles elles doivent faire un choix afin de remplir cette obligation. La participation à une activité de formation n'est donc pas entièrement volontaire puisque les responsables ont l'obligation de suivre six heures de formation, mais pour ce faire, elles ont le choix des activités auxquelles elles participent, parmi les activités sélectionnées par le bureau coordonnateur. Les agentes mentionnent aussi que pour bénéficier du titre de formation et faire partie du choix annuel des responsables en service de garde, le contenu d'une activité doit être directement en lien avec la tâche quotidienne de celles-ci. Par ailleurs, les outils et les connaissances présentés dans le cadre d'une activité de formation doivent provenir d'une source jugée crédible par la direction du bureau coordonnateur. Les connaissances et les outils présentés dans ces activités sont transmis à titre formel et les activités de formation prennent souvent la forme de présentations magistrales

Les agentes ont spécifié que les activités d'information sont des activités où la présence des responsables en service de garde est entièrement volontaire. Une activité d'information peut porter sur tous sujets jugés pertinents par le bureau coordonnateur. Les outils et les connaissances présentés dans les activités d'information peuvent

provenir de différentes sources, selon les connaissances et le bon jugement des agentes de soutien qui offrent ces activités. Les activités d'information, plus que des activités formelles d'enseignement, sont des lieux d'échange et de discussion entre agentes et responsables.

Par ailleurs, les propos des agentes multiplicatrices permettent de voir que les facteurs qui les ont influencé dans le choix d'implanter ou non le programme «Agir en milieu de garde» et du type d'activité pour ce faire se regroupent autour de trois axes principaux. Ces trois axes sont : 1) la perception qu'elles ont des besoins en formation dans leur milieu, 2) leur sentiment d'efficacité personnelle et 3) le temps disponible pour préparer et offrir des activités de formation ou d'information. Le rôle joué dans le processus d'implantation par les différents niveaux d'influence (individuels, organisationnels, communautaires et propres à l'innovation) ainsi que leurs interactions est analysé et présenté dans les sections suivantes en fonction de ces trois axes.

Axe 1 : Influence de la perception des besoins

Selon les agentes multiplicatrices, le sujet abordé par le programme de formation «Agir en milieu de garde», les mauvais traitements envers les jeunes enfants, est fort important. Une agente mentionne :

«Je pense, moi, que ce qui a été le plus intéressant, c'est le contenu. Le sujet est intéressant. Le sujet est quelque chose qui va chercher nos cordes sensibles en tant qu'éducatrices, que mères, que parents, que responsables en service de garde, qu'intervenantes auprès des enfants. C'est un sujet qui nous préoccupe énormément. Alors, je pense que le sujet, le contenu, fait toute la différence dans cette formation-là. Ce serait une formation sur l'alimentation, ça n'aurait pas le même impact que ce sujet-là.»

Toutefois, en ce qui concerne le contenu du programme et la réponse qu'il pourrait offrir à des besoins spécifiques des responsables en service de garde, les réponses sont plus diversifiées et plus nuancées. Ces réponses sont influencées aussi bien par les caractéristiques du programme que par celles des agentes et des milieux organisationnels et communautaires dans lesquels elles travaillent.

Rôle des caractéristiques du programme.

Les agentes multiplicatrices interrogées ont diverses perceptions des besoins auxquels répond le contenu du programme. Pour certaines, les activités de transfert permettront aux responsables en service de garde de mieux prévenir et détecter des situations de mauvais traitements subis par les enfants dans leur milieu familial. D'autres expriment que ces activités rendent les responsables en service de garde plus conscientes de leurs propres agissements, faisant en sorte qu'elles pourront mieux prévenir d'éventuels mauvais traitements envers les enfants dont elles seraient elles-mêmes les instigatrices. Les agentes multiplicatrices expliquent aussi que le fait que ce soit elles qui offrent les activités de transfert aux responsables renforce le lien de confiance qu'ont ces dernières envers elles. Ainsi, les responsables réalisent que les agentes de leur bureau coordonnateur sont là pour les aider lorsque des situations potentielles de mauvais traitements se présentent. Ce faisant, les répondantes pensent que les responsables en service de garde se sentiront plus à l'aise de discuter de ces situations de mauvais traitements dans leur service de garde, un sujet qu'elles hésitent souvent à aborder avec les agentes.

Afin de répondre à ces besoins, les agentes mentionnent que le contenu du programme faisant référence à des situations concrètes, telles que les études de cas suggérés dans la trousse, les DVD et l'énonciation des facteurs de risques et de protection sont particulièrement pertinents. Toutefois, quelques limites ont été mentionnées. Certaines agentes ont exprimé qu'un plus grand nombre d'exemples concrets et d'études de cas aurait été utile. Aussi, le temps nécessaire lors des activités de transfert pour entrer en interactions avec les responsables en services de garde, pour discuter des études de cas, pour répondre aux questions et aux interventions des participantes a été, selon les agentes, largement sous-estimée dans les suggestions d'implantation incluses dans la trousse. Cela fait en sorte que les agentes ont senti la nécessité de choisir entre investir plus de temps dans l'explication du contenu théorique ou dans les discussions et interactions avec les participantes puisqu'elles n'avaient pas prévu un temps de formation suffisant pour accomplir ces deux tâches. De plus, certains sujets tels que les agressions sexuelles et l'aspect légal de l'intervention en situation de mauvais traitements (Loi sur la protection de la jeunesse, procédures de déposition à la Direction de la protection de la jeunesse, etc.) sont trop peu présents dans le contenu du programme.

Rôle des caractéristiques individuelles des agentes multiplicatrices.

Bien que le sujet des mauvais traitements leur soit apparu comme un thème important, les agentes multiplicatrices interrogées ont mentionné que nombre d'autres sujets doivent être abordés auprès des responsables en service de garde. Les moyens d'évaluer les besoins en formation varient d'un bureau coordonnateur à l'autre, mais il revient souvent aux agentes de faire des recommandations à ce propos et il appert que le vécu de ces agentes en matière de mauvais traitements pourrait influencer la priorisation de ce sujet dans les besoins de formation. Des agentes multiplicatrices ont exprimés qu'elles constatent, dans le quotidien des responsables en services de garde, des besoins de formation plus pressants que la sensibilisation aux mauvais traitements. D'autres agentes expliquent toutefois que bien que les mauvais traitements ne soient pas une problématique vécue quotidiennement, elle doit être traitée de manière prioritaire. Ces dernières justifient souvent ce point de vue par une expérience préalable de sensibilisation aux mauvais traitements. En d'autres termes, les agentes ayant soit vécu des expériences en lien avec des situations de mauvais traitements ou ayant assisté précédemment à des formations sur le sujet semblent être plus sensibles et plus portées à considérer le thème des mauvais traitements comme prioritaire, même s'il n'est pas nécessairement présent quotidiennement dans la réalité des responsables en service de garde.

Rôle des caractéristiques organisationnelles.

Puisque les bureaux coordonnateurs sont situés dans des milieux forts différents les uns des autres, les caractéristiques de ces milieux ont une influence non-négligeable sur les besoins des responsables en service de garde qui y travaillent. Certaines agentes multiplicatrices ont mentionnées que le fait que leur bureau coordonnateur soit situé en milieu défavorisé a influencé leur perception des besoins des responsables en service de garde en matière de formation, les encourageant à offrir la formation «Agir en milieu de garde». Il est en effet expliqué dans le contenu du programme que la défavorisation du milieu représente un facteur de risque de maltraitance (CLIPP, 2006).

Rôle de la communauté.

Un certain nombre de bureaux coordonnateurs situés dans des milieux plus défavorisés font partie d'un projet intitulé «Grandir ensemble». Ce projet vise à : «développer et consolider l'accueil et la rétention des enfants issus de milieux

défavorisés», et ce, à travers des activités de sensibilisation des différents acteurs des milieux de garde aux divers enjeux de l'intervention en contexte de défavorisation (Fondation Lucie et André Chagnon, 2009).

Certaines des agentes multiplicatrices prenant part à ce projet mentionnent avoir pu assister à des activités de formations sur les mauvais traitements ou des sujets connexes liés à la défavorisation. Cela a pu influencer leur perception de la problématique et l'évaluation qu'elles font du besoin de formation des responsables en service de garde de leur territoire, tel que mentionné précédemment. Cette communauté d'apprentissage a aussi aidé les agentes multiplicatrices à mettre en commun des exemples concrets et des études de cas créées en supplément de celles fournies dans la trousse de formation, de manière à répondre adéquatement aux besoins perçus chez leurs responsables en service de garde malgré les limites du programme.

Par ailleurs, les agentes multiplicatrices ayant des contacts fréquents avec les différents organismes et instances de leur communauté (CSSS, Centres jeunesse, etc.) ont mentionnés avoir eu de la facilité à trouver des présentateurs pouvant pallier aux limites du programme, entre autre en venant parler aux responsables en service de garde des différentes dispositions légales dans les situations de mauvais traitements.

Résumé des influences et conséquences sur l'implantation.

Les agentes multiplicatrices sont conscientes que la problématique des mauvais traitements chez les jeunes enfants est un sujet important qui doit être abordé avec les responsables en service de garde. Toutefois, la priorité accordée à ce sujet par rapport à d'autres thématiques de formation est sujette à l'influence de plusieurs facteurs. D'une part, la présence d'éléments concrets dans la trousse de formation, tels que les études de cas et le contenu des DVD, fait en sorte que les agentes pensent être à même d'offrir des activités de transfert aux responsables de manière à bien pouvoir répondre aux besoins cernés, malgré certaines limites. La manière dont ces besoins sont cernés dépend par ailleurs, au-delà du contenu du programme, des expériences personnelles des agentes et des caractéristiques socio-économiques du milieu dans lequel elles travaillent. Le lien qu'entretiennent les agentes avec ce milieu, ses instances et ses organismes, ainsi que les contacts qu'elles ont avec d'autres agentes travaillant dans des milieux similaires influencent aussi le choix qu'elles font quant au type d'activité qu'elles implantent dans le cadre du programme «Agir en milieu de garde». Les agentes ont exprimé, en entrevue, la préoccupation de rejoindre, par leurs

activités de transfert, un maximum de responsables en service de garde étant donné l'importance qu'elles accordent à la problématique des mauvais traitements. Toutefois, le choix du type d'activités (formation ou information) ainsi que leur implantation ne dépend pas seulement de la perception qu'ont les agentes des besoins en formation de leurs responsables, mais aussi de leur sentiment d'efficacité personnelle à offrir ces activités et du temps disponible dans leur horaire pour ce faire.

Axe 2 : Influence du sentiment d'efficacité personnelle des agentes multiplicatrices

Dans le choix de mener ou non à bien des activités auprès des responsables en service de garde et de leur donner la forme soit d'activités de formation soit d'activités d'information, les agentes multiplicatrices ont insisté sur l'importance de l'influence de leur sentiment d'efficacité personnelle. N'ayant pas toujours été sélectionnée par leur bureau coordonnateur dans la perspective qu'elles deviennent des agentes multiplicatrices et n'ayant pas non plus toujours été avisées de cet objectif du programme, les participantes n'avaient pas toutes la même confiance en leur capacité à jouer ce rôle. Toutefois, au-delà du fait qu'elles aient été ou non prévenues et prêtes à jouer le rôle d'agente multiplicatrice au départ, les caractéristiques du programme, les caractéristiques personnelles des agentes ainsi que les caractéristiques organisationnelles et communautaires ont contribué à nourrir ou à miner le développement du sentiment d'efficacité personnelle des agentes.

Rôle des caractéristiques du programme.

Parce que les agentes multiplicatrices jugent la thématique des mauvais traitements chez les jeunes enfants comme importante, elles ont exprimé en entrevues qu'elles ressentaient une pression à transmettre le contenu du programme de la manière la plus exacte et appropriée possible. Une agente explique :

«...j'ai trouvé ça très intéressant et je vois l'importance de l'offrir aux responsables, mais il y a une bonne préparation à y avoir. Je ne veux pas offrir ça comme ça et pas vraiment préparée, parce que je trouve que c'est important. Et c'est de voir aussi...aux personnes à qui je vais le présenter. J'essaie de penser qu'il peut arriver... qu'il y a peut-être des personnes là-dedans qui ont déjà subi des choses comme ça et je veux...il faut que je sois préparée à ça.»

La peur d'induire les responsables en service de garde en erreur ou de semer la confusion face à une problématique importante à leurs yeux, semble avoir introduit un doute dans l'esprit d'un certain nombre d'agentes quant à leur capacité de transmettre le contenu du programme. De plus, ayant été informées lors de la formation offerte par le CLIPP que le contenu du programme pouvait créer, chez certaines responsables en service de garde, des réactions émotives, des doutes ou des questions quant aux comportements à adopter en situations de mauvais traitements, les agentes multiplicatrices envisageaient avec appréhension ces aspects imprévisibles du déroulement des activités. Elles soulignent d'ailleurs avoir elles-mêmes vécu des émotions difficiles lors de leur participation à la formation offerte par le CLIPP et avoir constaté la nécessité, pour la formatrice, de savoir gérer de telles réactions afin de poursuivre la formation. Elles ont expliqué que la crainte de se tromper dans la présentation du contenu du programme s'applique d'autant plus à la période de questions et à la gestion des réactions des responsables puisqu'elles ne peuvent réellement prévoir et planifier ces éléments.

Cela dit, les agentes ont vu leur sentiment d'efficacité personnelle augmenter grâce au fait que le programme offre une formation «clé en main». Le contenu de la formation ayant déjà fait l'objet de recherche et de vérification, cela donnait crédibilité et assurance aux agentes et aux propos qu'elles tiennent lors de leurs activités. Une agente explique :

«...c'est le fait aussi qu'on sentait que c'était appuyé sur des recherches qui avaient été faites. Ce n'était pas des informations...C'est ça que je vous dis, on se sentait très à l'aise de livrer la marchandise, parce qu'on faisait confiance. Parce que des fois, bon, c'est sûr qu'on va donner des informations, on se dit : «Voyons, c'est-tu vrai ça, c'est-tu vérifié?» Mais là, on se sentait à l'aise, c'était appuyé.»

Aussi le fait qu'un minimum de deux agentes par bureau coordonnateur, dans la plupart des bureaux, ont été formé pour devenir des agentes multiplicatrices fait en sorte que celles-ci ont pu travailler en équipe afin de préparer et de présenter leurs activités. Les agentes ont expliqué que cela leur apporte une certaine confiance puisqu'elles peuvent diviser le contenu de manière à présenter les parties avec lesquelles elles sont le plus à l'aise. Être deux pour présenter les activités comporte

aussi l'avantage de pouvoir compter sur une collègue en cas d'imprévus tels que des réactions fortes des responsables où un bris du matériel de présentation (lecteur DVD, téléviseur, projecteur, etc.).

Le fait que les agentes multiplicatrices aient participé à la formation offerte par le CLIPP leur a par ailleurs permis, selon elles, de découvrir le contenu du programme et sa trousse plus aisément que si elles n'avaient eu en leur possession que du matériel didactique. La formation leur a aussi offert un exemple d'animation faisant en sorte qu'elles se sentaient plus compétentes pour reproduire cet exemple que si elles n'avaient bénéficié que de matériel didactique sans formation initiale. Une agente mentionne :

«Enfin, moi je pense que la formation, pour moi, offerte par le CLIPP de deux jours a été nécessaire parce que ça a suscité l'intérêt, première des choses. Parce que je l'ai fait, je pouvais me référer à ce que j'avais fait lors de la formation pour pouvoir la donner. Je la comprenais davantage.»

Rôle des caractéristiques individuelles des agentes multiplicatrices.

Certaines agentes multiplicatrices ont mentionné que leur timidité à présenter devant leurs collègues rendait ardue la tâche d'animer des activités de transfert. Il a aussi été explicité qu'un plus haut niveau d'expérience en animation fait en sorte que cela semble plus aisé pour certaines agentes multiplicatrices que pour d'autres. L'influence de ces caractéristiques personnelles a toutefois rarement été exprimée sans la mention d'autres facteurs plus influents. Le plus souvent, les agentes multiplicatrices relativisaient l'influence de leur niveau d'expérience ou de timidité pour mettre de l'avant le fait que la thématique des mauvais traitements leur semble particulièrement difficile à aborder pour les raisons mentionnées précédemment. Aussi, bien que cette difficulté ait paru unanime, le niveau de sensibilité des agentes face à la thématique est une variable individuelle qui a influencé davantage le sentiment d'efficacité personnelle de certaines agentes.

Rôle des caractéristiques organisationnelles.

Des nuances existent dans les différents bureaux coordonnateurs quant au mandat des agentes en matière d'activités de formation. Dans certains bureaux, les agentes ont aussi bien le mandat d'organiser et d'animer des activités de transfert pour

les responsables en service de garde, qu'ils s'agissent d'activités de formation ou d'activités d'information. Dans d'autres bureaux, l'animation d'activités de formation revêt un caractère formel et est réservé à des formatrices externes dont le bureau coordonnateur reconnaît la compétence. Dans d'autres bureaux encore, le mandat d'animer des activités de formation est partagé entre les agentes du bureau coordonnateur et des formatrices externes. Ces différences dans le mode de fonctionnement des bureaux coordonnateurs a un impact sur le niveau d'expérience qu'ont les agentes en animation d'activité de formation, ce qui influence leur sentiment d'efficacité personnelle tel que mentionné précédemment. De plus, dans les bureaux coordonnateurs où des formatrices externes sont préférées pour animer les activités de formation, les agentes multiplicatrices ont exprimé qu'elles sentent que leur organisation ne leur accorde pas la crédibilité ou la compétence nécessaire pour jouer le rôle de formatrice auprès des responsables en service de garde. Dans certains bureaux, cela s'est soldé par l'absence d'activités de transfert alors que dans d'autres bureaux, cela a justifié le choix de présenter des activités d'information plutôt que de formation. Dans certains bureaux, les agentes ont pu, étant donné le caractère «clé en main» du programme et le fait que cela offre une certaine garantie sur la qualité du contenu, obtenir l'autorisation exceptionnelle d'animer des activités de formation bien que cela ne fasse pas partie de leur mandat habituel. Toutefois, même lorsque les agentes ont obtenu cette autorisation, la mise en doute, dans le cadre de leur mandat habituel, de leur crédibilité ou de leur compétence en tant que formatrice a affecté leur sentiment d'efficacité personnelle en tant qu'agentes multiplicatrices.

Rôle de la communauté.

Les agentes multiplicatrices qui font partie du projet «Grandir ensemble» ont bénéficié d'un lieu où les échanges sur leurs expériences de présentation d'activités de transfert dans le cadre du programme ont contribué à renforcer leur sentiment d'efficacité personnelle. Puisque les agentes multiplicatrices n'étaient pas tenues, dans le cadre du programme, d'offrir leurs activités à un moment précis, certaines agentes ont procédé avant d'autres, permettant ainsi d'enrichir la préparation de ces dernières face aux éléments les plus imprévisibles.

La participation à ce projet a aussi permis à certaines agentes multiplicatrices d'assister à des formations sur des thématiques connexes à celle des mauvais traitements envers les jeunes enfants (par exemple les dispositions de la Loi sur la protection de la jeunesse). Cela a renforcé d'autant l'impression qu'elles ont d'être

adéquatement outillées pour répondre aux éventuelles questions des responsables en service de garde.

Résumé des influences et conséquences sur l'implantation.

Que ce soit le risque des réactions imprévisibles des responsables face à la thématique, la timidité ou la mise en doute de la compétence et/ou de la crédibilité des agentes à agir comme formatrice, les menaces au sentiment d'efficacité personnelle des agentes multiplicatrices ont été largement nommées par ces dernières. La solution adoptée par nombre d'entre elles face à ces doutes quant à leurs capacités est de présenter le contenu sous forme d'information plutôt que de formation. Ce faisant, les agentes multiplicatrices ont agi à titre d'accompagnatrices informelles face au contenu présenté plutôt qu'à titre de formatrices.

La formule même des activités d'information, encourageant les responsables en service de garde à discuter et à échanger sur le matériel présenté plutôt que d'assister à une présentation magistrale, a rendu certaines parties du contenu plus longues à présenter que prévu. Ainsi, la présentation sous forme d'activité d'information plutôt que de formation a parfois occasionné des modifications dans le contenu présenté puisque les agentes ont dû abandonner la présentation de certaines informations au profit des échanges avec les participantes. Parfois, prévoyant ce temps nécessaire aux échanges, les agentes ont aussi dû réduire le nombre de participantes assistant aux activités d'information de manière à limiter la portée des discussions et à s'assurer d'avoir le temps nécessaire pour présenter l'ensemble du contenu prévu.

Axe 3 : Influence du temps disponible

Il a été fait référence précédemment à la nécessité pour les agentes de faire des choix en matière de thématiques de formation afin de prioriser les besoins les plus pressants. Le fait que les agentes s'inquiètent de leur capacité à présenter le contenu du programme de la manière la plus exacte qui soit a aussi été explicité. Cela souligne la centralité de l'influence du temps disponible dans les choix d'implantation d'«Agir en milieu de garde» puisque le fait d'avoir à prioriser certaines thématiques au dépend de d'autres implique de manquer de temps pour tout présenter. Il en va de même du sentiment d'efficacité personnelle des agentes, c'est-à-dire de leurs inquiétudes quant à leur capacité à présenter adéquatement le contenu, qui est directement lié à la

nécessité pour elles de pouvoir prendre le temps nécessaire pour préparer leurs activités.

Rôle des caractéristiques du programme.

Le fait que le programme offre une formation «clé en main» a contribué à diminuer l'impact du manque de temps disponible chez les agentes sur le niveau d'implantation du programme. Puisque le contenu des activités de transfert était offert aux agentes via la trousse de formation, ces dernières ont affirmé qu'elles n'ont pas eu à consacrer énormément de temps à des recherches supplémentaires et qu'elles ont pu présenter le contenu tel quel lors de leurs activités. Une agente souligne :

«Le fait d'avoir un planning tout fait à l'intérieur de la trousse, c'est merveilleux. C'est un bon guide. Parce qu'habituellement, quand je monte une formation, ça me prend beaucoup plus de temps que ça. La recherche est faite, l'organisation...je trouve que c'est très, très bien préparé le manuel.»

Toutefois, les agentes ont mentionné que la profondeur du contenu et les nombreux sujets abordés par le programme (mauvais traitements physiques, psychologiques, syndrome du bébé secouée et actions préventives) font en sorte que beaucoup de temps est nécessaire pour lire, comprendre et intégrer l'ensemble des connaissances.

Par ailleurs, le travail à deux a permis non seulement de renforcer le sentiment d'efficacité personnelle des agentes, mais aussi de profiter de la possibilité de répartir les tâches de préparation des activités de manière à ce que chaque agente se consacre aux tâches avec lesquelles elle se sent le plus à l'aise, diminuant d'autant le temps nécessaire pour effectuer ces tâches.

Rôle des caractéristiques individuelles des agentes multiplicatrices.

Le temps nécessaire à la préparation des activités de transfert n'est pas seulement lié au contenu du programme, mais aussi au sentiment d'efficacité personnelle des agentes multiplicatrices. La pression qu'elles ressentent face à l'importance de la thématique et leur volonté de transmettre le contenu du programme de la meilleure manière qui soit fait en sorte que le temps qu'elles souhaitent accorder à la préparation des activités est souvent au-delà du temps qu'elles peuvent réalistement consacrer à cette tâche. Ainsi, le temps nécessaire à la préparation est

intimement lié aussi bien au besoin en formation que perçoivent les agentes qu'à leur sentiment d'efficacité personnelle puisque plus elles ont la perception que la formation «Agir en milieu de garde» répond à un besoin important et plus elles ont un faible sentiment d'efficacité personnelle, plus elles perçoivent que le temps nécessaire pour se préparer est grand.

Rôle des caractéristiques organisationnelles.

Par ailleurs lorsqu'il est question des influences sur le temps que les agentes peuvent accorder à la préparation et à l'animation d'activités de transfert, plusieurs considérations organisationnelles entrent en jeu. Une des raisons souvent mentionnées par les agentes multiplicatrices pour justifier le report d'activités de transfert est le manque ou la mobilité de personnel dans leur bureau coordonnateur. Le départ inopiné d'une collègue crée une charge de travail supplémentaire sur celles qui restent, obligeant ainsi la remise à plus tard des activités jugées moins pressantes. Ce genre d'évènement est d'autant plus problématique lorsque la collègue qui quitte est la partenaire de formation. Tel qu'expliqué précédemment, le fait de pouvoir travailler en équipe de deux permet aux agentes multiplicatrices non seulement de voir augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle, mais aussi de soulager leur horaire d'une part de la préparation des activités en partageant cette tâche. Lorsqu'une agente multiplicatrice se retrouve seule au sein de son bureau coordonnateur à assumer l'ensemble de la tâche, celle-ci peut paraître insurmontable.

Le temps nécessaire à l'organisation d'activité de transfert peut aussi être réduit lorsque les locaux et le matériel nécessaire à la présentation des activités sont disponibles au sein même du bureau coordonnateur. La présence de matériel et de locaux disponibles pour les activités à l'intérieur de l'organisation n'est par ailleurs qu'un élément du fonctionnement de l'organisation qui favorise la disponibilité des agentes pour la préparation d'activités. Ce fonctionnement organisationnel se reflète aussi dans la priorisation, dans le mandat de travail des agentes, de la tâche liée aux activités de transfert de connaissances aux responsables en service de garde. Pour certaines répondantes, préparer et animer ces activités est une part fondamentale de leur rôle au bureau coordonnateur alors que pour d'autres, leur mandat de travail est d'abord orienté vers le soutien individuel aux responsables. Cette différence au niveau des priorités organisationnelles fait en sorte que certains agentes consacrent une plus grande part de leur temps aux activités de transfert alors que d'autre se consacrent plus largement aux tâches de soutien individuel. Le fonctionnement de l'organisation

exerce aussi une influence via l'organisation du travail d'équipe. Dans certains bureaux coordonnateurs, les agentes ont des cases horaires réservées aux rencontres d'équipe, ce qui facilite grandement la préparation des activités en équipe de deux. Pour d'autres, le travail en équipe de deux, bien que permettant de diviser le travail, demeure complexe étant donné les horaires chargés de chacune et la nécessité de s'entendre sur la forme à donner aux activités.

Rôle de la communauté.

La participation, pour certaines agentes multiplicatrices, au projet «Grandir ensemble» offre un temps réservé où il est possible de discuter et de partager sur la préparation et l'animation d'activités de transfert, dont «Agir en milieu de garde». Cela réduit d'autant le temps que les agentes doivent consacrer à ces tâches en d'autres moments.

Par ailleurs, le fait d'avoir de bons contacts avec certaines instances de la communauté, par exemple les écoles et les CSSS, facilite l'organisation matérielle des activités lorsque les locaux et le matériel (ordinateurs portables, projecteur, lecteur DVD, etc.) ne sont pas disponibles à l'intérieur même du bureau coordonnateur puisque ce sont souvent vers eux que les agentes se tournent pour emprunter le nécessaire. Le temps nécessaire à l'organisation des activités s'en trouve ainsi réduit.

Résumé des influences et conséquences sur l'implantation.

Le temps est un facteur central dans la décision d'implanter ou non le programme et dans le choix de la forme donnée aux activités. Il influence le sentiment d'efficacité personnelle des agentes en leur permettant ou non de se préparer à leur convenance. Lorsque les agentes n'ont pas le temps qu'elles jugent nécessaire pour se préparer adéquatement, elles choisissent souvent d'orienter différemment leurs activités de transfert, soit en présentant seulement une partie du contenu du programme ou en optant pour une activité d'information qui demande moins de préparation puisqu'elles laissent une plus grande place aux interactions et réactions des responsables. Le facteur temps influence aussi la perception qu'elles ont des besoins des responsables puisque cette perception est directement liée à la nécessité de prioriser certaines thématiques de formation à défaut d'avoir le temps nécessaire pour présenter tout ce qui est jugé pertinent. La formation de deux agentes multiplicatrices par bureau coordonnateur est un moyen de réduire l'impact du manque de temps sur l'implantation. Toutefois, pour que cela puisse réellement avoir un effet

bénéfique sur l'implantation, il faut que la culture organisationnelle du bureau coordonnateur facilite le travail d'équipe. Si tel n'est pas le cas ou si l'une des agentes multiplicatrices quitte le bureau, les délais dans l'implantation engendrée par le manque de temps deviennent en soi un facteur défavorable à l'implantation. Ces délais font en sorte que le doute s'installe dans l'esprit des agentes multiplicatrices quant à leur capacité à jouer ce rôle au fur et à mesure qu'elles oublient les apprentissages faits lors de la formation du CLIPP. Ce doute s'installant, elles perçoivent le temps nécessaire à la préparation comme de plus en plus grand, alors que la cause initiale du délai est déjà un manque de temps. Il va sans dire que ce cercle vicieux met en péril l'implantation de toutes les activités de transfert dans le cadre du programme.

Discussion

Lorsqu'il est question de ce qui a influencé l'adoption du programme «Agir en milieu de garde», c'est-à-dire l'implantation ou non d'activités de transfert, les agentes multiplicatrices mentionnent presque uniquement des facteurs liés au manque de temps. Lorsque le manque de temps a entravé l'adoption du programme, cela s'explique par diverses situations dont le manque ou la mobilité de personnel dans le bureau coordonnateur ou la priorisation dans la tâche des agentes du soutien personnel aux responsables en service de garde plutôt que de la préparation et de l'animation d'activités de transfert. Le temps disponible a non seulement influencé le choix des agentes d'adopter ou non le programme, mais aussi la manière dont celles-ci l'ont implanté. En effet, le temps disponible pour la préparation et l'animation des activités de transfert est, par rapport aux choix d'implantation, un facteur d'influence complémentaire au sentiment d'efficacité personnelles des agentes ainsi qu'à leur perception quant aux besoins des responsables en services de garde en matière de formation. Ce sont ces deux derniers facteurs qui ont principalement influencé les choix qu'ont fait les agentes quant au contenu et à la forme des activités de transfert qu'elles ont tenues, mais ces choix ont aussi dû être fait en considération du temps disponible pour mettre en place ces activités.

En ce qui concerne les besoins en formation des responsables en service de garde, les agentes multiplicatrices affirment que le programme «Agir en milieu de garde» répond effectivement à un besoin, et ce, à deux niveaux. Il permet d'une part de faire prendre conscience aux responsables des situations de mauvais traitements que les enfants peuvent vivre dans leur milieu familial, des facteurs de risques liés à cette

problématique, des signes à observer et des techniques à mettre en place pour prévenir et intervenir dans ces situations. D'autre part, le programme sensibilise les responsables en service de garde au fait qu'elles peuvent elles-mêmes être instigatrices de mauvais traitements et leur rappelle les gestes alternatifs, entre autre en leur rappelant que les agentes qui leur offre les activités de transfert sont leurs alliées dans de telles situations. Ainsi, bien que les agentes mentionnent qu'une plus grande emphase sur le temps à accorder lors des activités de transferts aux interactions entre les participantes et aux questions de ces dernières aurait permis de mieux répondre aux besoins des responsables, elles sont relativement unanimes sur le fait que le programme répond à un besoin et traite d'un sujet incontournable pour leur milieu. D'ailleurs, les agentes ont exprimé leur volonté de mettre en place des activités de transfert dont la forme et le contenu attire un maximum de participantes parmi leurs responsables en service de garde. Toutefois, les formules d'activités implantées pour ce faire varient largement d'une agente à l'autre entre autre en fonction de contraintes organisationnelles telles que l'autorisation aux agentes d'animer des activités de formation, mais aussi en fonction du sentiment d'efficacité personnelle de ces dernières.

Par ailleurs, non seulement la reconnaissance de l'importance de la problématique des mauvais traitements chez les enfants fait en sorte que les agentes ont souhaité rejoindre le plus grand nombre possible de responsables grâce à leurs activités de transfert, elle fait aussi en sorte que les agentes ressentent la nécessité de transmettre le contenu du programme de la meilleure façon qui soit. Ainsi, alors que la perception du besoin des responsables quant à cette problématique a agit de manière favorable sur l'adoption du programme, il a par ailleurs agit de manière à nuire au sentiment d'efficacité personnelle des agentes en leur imposant une pression concernant leur rôle d'agentes multiplicatrices. Cela dit, la formule «clé en main» du programme a fait en sorte que la perception de la crédibilité et de l'efficacité des agentes à jouer leur rôle soit rétablie, du moins en partie, autant au niveau personnel qu'organisationnel.

Alors que le temps disponible a d'abord influencé le choix des agentes d'adopter ou non le programme «Agir en milieu de garde», il a aussi influencé la manière dont l'ont implanté celles qui l'ont adopté. En effet, bien que le besoin pour ce programme soit présent, ce ne sont pas toutes les agentes qui ont pu prendre le temps nécessaire à la préparation qui leur aurait permis d'avoir le sentiment d'efficacité personnelle

nécessaire à la présentation des activités de transfert qu'elles souhaitaient mettre en place. Toutefois, le faible sentiment d'efficacité personnelle ne semble pas avoir amené les agentes à douter de la pertinence d'adopter le programme, mais plutôt les avoir amené à repenser leurs formules d'activités de transfert, privilégiant souvent les activités d'informations au détriment des activités de formation. Les agentes dont le sentiment d'efficacité personnelle est moins fort ont donc souvent préféré jouer un rôle d'accompagnatrice informelle face au contenu du programme, et ce, en mettant l'emphase sur des discussions et des échanges entre participantes plutôt que sur les présentations magistrales que le guide de formation préconise.

Les résultats de la présente étude montrent que, comme le souligne Durlak et DuPre (2008), une implantation efficace dépend de l'interaction de plusieurs facteurs. Ces mêmes auteurs spécifient que ce qui est nécessaire à une implantation efficace est toutefois tributaire du contexte, bien que ces facteurs s'organisent généralement en quatre grandes catégories : les caractéristiques de l'innovation, les caractéristiques individuelles des acteurs de l'implantation, les caractéristiques organisationnelles du milieu d'implantation et finalement les caractéristiques communautaires de ce même milieu. Pour «Agir en milieu de garde», ces quatre catégories de facteurs se sont déployées de manière à influencer l'implantation via trois grands enjeux : la perception qu'ont les agentes multiplicatrices des besoins en formation des responsables en services de garde, le sentiment d'efficacité personnelle des agentes face au programme et le temps disponible qu'ont ces dernières afin d'implanter le programme. Le fait que la perception des besoins en matière de formation des responsables en service de garde est influencée l'implantation du programme est cohérent avec le propos de Hall et Hord (2006) qui suggèrent que la perception que l'innovation traite d'un sujet rejoignant les préoccupations des individus est liée à la décision d'adopter ou non l'innovation. Toutefois, Connell et al. (2002) ont démontré que des agents multiplicateurs peuvent être réticents à aborder certains sujets auprès de leurs participants lorsqu'il s'agit de thèmes complexes ou jugés sensibles, et cela, au-delà de leur perception des besoins des participants quant à ces thèmes. C'est aussi ce qu'expriment les agentes multiplicatrices du programme «Agir en milieu de garde» lorsqu'elles mentionnent que leur sentiment d'efficacité personnelle est affecté par le fait que la thématique des mauvais traitements chez les jeunes enfants est jugée sensible et qu'ainsi elles ont parfois préféré jouer un rôle plus informel dans la présentation de ces thématiques en privilégiant des activités d'information. Toutefois,

les agentes du programme «Agir en milieu de garde» comme ceux du programme de transfert de connaissances par agents multiplicateurs sur les soins à la démence évalué par Connell et al.(2002), ont en bon nombre préféré trouver des manières alternatives de présenter le contenu lorsqu'elles se sentaient peu efficaces plutôt que de ne pas l'implanter et cela parce qu'elles jugeaient que le contenu répondait à un besoin. Connell et al. (2002) mentionnent aussi que la difficulté de trouver suffisamment de temps pour préparer des activités de formation influence l'implantation d'un programme par agents multiplicateurs, comme c'est le cas dans la présente étude.

Limites

Les résultats de la présente étude doivent être interprétés en prenant en considération un certain nombre de limites. D'abord les entretiens avec les agentes multiplicatrices ont été effectués par l'équipe d'évaluation du CLIPP. Puisque les interviewers se sont présentés comme tels aux participantes, cela a pu engendrer un biais de désirabilité sociale chez celles-ci et influencer leurs réponses. Par ailleurs, les entretiens ont été analysés après que les résultats du volet précédent de l'étude ont été connus. Cela a pu orienter le processus d'analyse du présent volet en favorisant l'élaboration de conclusions corroborant celles du premier volet.

Conclusion

Les programmes par agents multiplicateurs sont un moyen efficace de transférer des connaissances à un large public (Culp, Gersick, Martin, Nudell, Pederson et Shankar, 2003). Toutefois, la fidélité du transfert dans le cadre de ces programmes peut-être affectée par le fait que les agents multiplicateurs sont moins enclins à présenter les éléments plus novateurs (Hahn et al., 2002) ou ceux jugés complexes ou sensibles (Connell et al., 2002). Des instructions claires et précises incluses dans un manuel d'implantation permettent d'augmenter la fidélité d'implantation (Luborsky et DeRubeis, 1984). Les instructions se trouvant dans le guide du programme «Agir en milieu de garde», sous forme de suggestions ou de recommandations plutôt que de consignes, ont ainsi probablement contribué à laisser une grande place à l'influence du contexte, via les trois grands axes présentés précédemment. Ainsi, il est probable que les instructions souples du guide ont favorisé l'implantation d'activités aux contenus et aux formats choisis par les agentes pour mieux les adapter à leur contexte. Aurait-il été préférable d'imposer aux agentes multiplicatrices des barèmes d'implantation plus stricts au nom de la fidélité d'implantation? Il n'y a pas de consensus actuellement en

sciences sociales à savoir si des exigences rigides en ce qui concerne la fidélité d'implantation sont ou non souhaitables (Dusenbury et al., 2003). Berman et McLaughlin (1976) soulignent que la flexibilité offerte aux acteurs dans l'implantation augmente les probabilités qu'un programme d'être implanté. En ce qui concerne «Agir en milieu de garde», il peut en effet être postulé que si des exigences plus spécifiques avaient été émises dans le guide de formation et lors des formations offertes par le CLIPP, les agentes multiplicatrices jugeant ces instructions peu appropriées à leur milieu ou ne se sentant pas à l'aise par rapport à celles-ci se seraient abstenues d'implanter le programme. Il est donc possiblement préférable que la souplesse des recommandations d'implantation du guide ait permis à ces agentes d'adapter le format et le contenu de leurs activités de transfert à leur milieu et à leur niveau de sentiment d'efficacité personnelle.

Cela dit, tel que le souligne Ridgely et Jerrell (1996), il est approprié de se questionner sur les modifications faites à un programme au fil de son implantation : ces modifications sont-elles volontaires, nécessaires et appropriées dans un contexte donné ou sont-elles des erreurs? À supposer que les deux éléments (décisions et erreurs d'implantation) aient une part à jouer dans la fidélité d'implantation, un monitoring de l'implantation et un complément de formation auprès des acteurs de l'implantation pourrait être approprié. Ces deux stratégies ont été démontrées efficaces pour augmenter la fidélité d'implantation (DuFrene et al., 2005 ; Greenwood, Tapia, Abbott et Walton, 2003).

Ainsi, suite à l'évaluation de l'implantation et de ses facteurs d'influence du programme «Agir en milieu de garde», il est suggéré que d'offrir un complément de formation aux agentes multiplicatrices pourraient être un moyen d'augmenter la fidélité d'implantation. Cela permettrait de tenter de diminuer les modifications faites au programme par erreur le cas échéant, tout en laissant aux agentes multiplicatrices la latitude d'implantation leur permettant d'adapter celui-ci à leur contexte propre. Ce complément de formation permettrait aussi aux agentes qui n'ont pu implanter le programme à ce jour de rafraichir leurs connaissances, diminuant ainsi l'impression qu'elles ont qu'il est d'autant plus ardu de préparer des activités si longtemps après la formation initiale et augmentant ainsi la possibilité qu'elles adoptent le programme.

Discussion générale

La présente étude comportait deux volets. Le premier visait à documenter l'implantation du programme «Agir en milieu de garde» sur la base de deux indices : le dosage et la fidélité de l'implantation. Ce premier volet visait aussi à étudier les facteurs d'influence du processus d'implantation de ce programme en se penchant sur des facteurs provenant de trois grandes catégories : les facteurs organisationnels, les facteurs individuels et les facteurs propres à l'innovation. Les facteurs organisationnels qui ont été étudiés sont le temps disponible pour implanter le programme et la présence du mandat de formatrice dans les responsabilités professionnelles des agentes. Au niveau des facteurs individuels, le premier volet de l'étude s'intéressait à la perception des agentes que la formation répond à un besoin dans leur milieu, à leur perception que les objectifs du programme sont réalistes ainsi qu'à leur sentiment d'efficacité personnelle et à leur niveau d'expérience dans l'implantation de programmes similaires. Le seul facteur propre à l'innovation étudié dans ce volet était la qualité des outils pédagogiques du programme. Le second volet de l'étude, toujours dans l'objectif de mieux comprendre les facteurs d'influence du processus d'implantation, était tourné vers l'étude des influences sur l'implantation dans une perspective écologique, c'est-à-dire dans un processus de recherche itératif ouvert aux différents points de vue et réalités des agentes multiplicatrices. Ce second volet incluait l'étude de l'influence aussi bien de l'ensemble des facteurs individuels, organisationnels, propre à l'innovation que l'influence de la communauté ainsi que celle des interactions de ces différentes catégories de facteurs.

Afin de documenter et de comprendre adéquatement l'implantation du programme «Agir en milieu de garde» et son processus sous-jacent, la présente étude a mis à profit une méthodologie mixte. Ce type de méthodologie, incluant à la fois un volet de collecte et d'analyses de données quantitatives et un volet de collecte et d'analyses de données qualitatives, permet d'obtenir des résultats approfondis, souvent plus utiles et plus informatifs (Johnson, Onwuegbuzie et Turner, 2007).

Principaux résultats de l'évaluation du niveau d'implantation

L'étude du niveau d'implantation a permis de constater que, à la suite de la formation offerte par le CLIPP, 46,4 % des agentes multiplicatrices interrogées ont implantés le programme auprès des responsables en service de garde de leur milieu.

Ce résultat se compare favorablement à ceux de Kaplan (1998) qui présente, dans le cadre de l'évaluation d'un programme par agents multiplicateurs, un taux d'implantation de seulement 30 %. Les présents résultats sont toutefois bien au-dessous de ceux de Connell et al. (2002) qui mentionnent un taux d'implantation de plus de 80 % dans le cadre de l'évaluation d'un programme par agents multiplicateurs pour la promotion des soins aux personnes âgées. Le niveau plus élevé d'implantation du programme de formation sur les soins aux personnes souffrant de démence qu'ont évalué Connell et al. (2002) par rapport à celui du programme «Agir en milieu de garde» pourrait en partie s'expliquer par le fait que ce programme incluait des indications claires par rapport au niveau d'implantation attendu. En effet, les agents multiplicateurs du programme de formation sur les soins aux personnes souffrant de démence étaient informés dès le départ qu'ils devaient offrir huit formations dans un délais de 18 mois suivant la formation qu'ils avaient reçu (Connell et al., 2002). Dans le cadre du programme «Agir en milieu de garde», aucun objectif d'implantation n'était mentionné aux agentes multiplicatrices.

Somme toute, le dosage de l'implantation s'est avéré assez faible pour les 58 agentes ayant implanté le programme. En moyenne, les responsables en service de garde d'un territoire donné ont reçu chacune 1,69 heure de formation alors que le programme prévoit que les responsables assistent à des formations dont la durée varie de 6 à 9 heures. Lorsque cet indice est disséqué afin d'étudier chacune de ses composantes (le nombre d'heures de formation offerte et la proportion des responsables formées sur un territoire donné), et ce, pour chacune des thématiques du programme (mauvais traitements physiques, psychologiques, syndrome du bébé secoué et actions préventives), le premier constat est que la durée des formations offertes est sous les recommandations minimales, et ce, pour toutes les thématiques à l'exception du syndrome du bébé secoué. La proportion des responsables formées est assez stable d'une thématique à l'autre, représentant en moyenne un peu plus du tiers des responsables d'un territoire donné. Cela dit, les écarts-types lié au pourcentage de responsables formés en moyenne sont grands. Cela signifie que la proportion de responsables en service de garde qui ont été formés varie grandement d'un bureau coordonnateur à l'autre. Ce faisant ces moyennes sont une représentation imparfaite de l'ensemble du portrait de l'implantation. Par ailleurs, les résultats concernant le dosage de l'implantation doivent être interprétés en tenant compte du fait que l'évaluation en a été effectuée en moyenne un peu plus de 18 mois après que les

agentes multiplicatrices aient été formées. Ce délai est conforme à ce que suggère Connell et al.(2002) qui expliquent que la mesure de l'implantation dans un délai plus court présente le risque que des activités d'implantation prévues n'aient pas encore eu lieu. Il demeure que, bien que moins probable, ce risque est toujours présent en ce qui concerne les résultats de la présente étude.

En ce qui concerne la fidélité de l'implantation, son taux est de 65,19 % (É-T=°24,72 %) chez les agentes ayant implanté des activités de transfert. Cela peut être considéré comme un bon niveau de fidélité puisque selon la méta-analyse produite par Durlak et DuPre (2008), une implantation du contenu d'un programme variant entre 60 % et 80 % mènent souvent à des résultats positifs. Il faut toutefois nuancer ces résultats en mentionnant que lorsque sont aussi considérées les agentes n'ayant pas implanté le programme, ce taux chute à 29,97 % (É-T= 36,64 %) dans la présente étude. Par ailleurs, lorsque la fidélité de l'implantation est étudiée en fonction de chacune des thématiques du programme, les taux de fidélité moyen varient de 53,38 % (É-T=26,30 %) à 81,04 % (É-T=15,76 %), ce qui permet de constater que les agentes ont effectué une implantation considérablement plus fidèle pour certaines thématiques, par exemple celle du syndrome du bébé secoué, que pour d'autres telle que les actions préventives. Comme dans le cas des indices de dosage, les écarts-types marqués pour des indices de fidélité démontrent que les moyennes sont des indicateurs peu représentatifs du taux de fidélité de l'implantation de chacun des milieux d'implantation. Ces résultats sont cohérents avec les propos de Durlak et DuPre (2008) qui expliquent qu'il n'est pas rare de constater des différences de 20 % à 40 % dans les indices d'implantation des différents milieux et qu'ainsi la moyenne peut aisément faire oublier le fait que certains agents sont de bien meilleurs acteurs de l'implantation que d'autres.

Principaux résultats de l'évaluation des processus d'implantation

En plus de décrire l'implantation du programme «Agir en milieu de garde», la présente étude permet de mieux comprendre le processus d'implantation. De fait, cette étude met en lumière les facteurs qui ont influencé l'adoption du programme, le dosage et la fidélité de l'implantation. Les analyses corrélationnelles indiquent que le temps disponible qu'ont les agentes afin de préparer et d'animer les activités de transfert est le facteur le plus fortement lié aussi bien au dosage de l'implantation ($r=0,548$, $p<.01$) qu'à sa fidélité ($r=0,500$, $p<.01$). Les entretiens qualitatifs avec les agentes multiplicatrices confirment l'importance du facteur temps dans le processus d'implantation et permettent de mieux en comprendre les implications. Bien que les

propos des agentes dans le cadre de ces entretiens ne permettent pas clairement d'expliquer le lien entre le temps disponible et le dosage, c'est-à-dire le nombre d'heures d'activités de transfert offertes et la proportion de responsables en service de garde formées dans chaque milieu, il permet d'établir un lien prépondérant entre le temps disponible et l'adoption du programme défini comme la mise en place d'activités de transfert. En ce sens, l'importance du rôle du temps dans l'implantation est marquée entre autre par le fait que celui-ci apparait, dans les entretiens avec les agentes, comme un agent modérateur entre l'implantation et d'autres facteurs d'influence que sont la perception des besoins des responsables en matière de formation et le sentiment d'efficacité des agentes multiplicatrices.

En effet, le temps semble agir comme modérateur de la relation entre l'implantation et la perception que le programme répond à des besoins en formation. Cela se voit au fait que, bien que la perception que le programme répond à un besoin soit en lien avec le dosage de l'implantation ($r=0,249$, $p<.01$) et avec la fidélité de l'implantation ($r=0,224$, $p<.05$), les agentes ont exprimé lors des entretiens qu'au delà de cette perception il demeure possible qu'étant donné des contraintes de temps elles privilégient la réponse à d'autres besoins perçu comme plus urgents et ne puissent pas implanter le programme. Ainsi, la relation entre le niveau d'implantation et la perception des besoins en formation pourrait être en partie affectée par le temps disponible dans la mesure où le manque de temps rend difficile l'implantation du programme et cela malgré la perception que ce dernier répond à un besoin. Cela explique que, bien que les agentes multiplicatrices aient affirmé en grande majorité avoir le sentiment que le programme «Agir en milieu de garde» répond à un besoin dans leur milieu, un certain nombre d'entre elles n'ont pas adopté le programme ou ont dû l'implanter de manière réduite.

Le facteur temps est aussi en lien avec un troisième facteur d'influence qu'est le sentiment d'efficacité personnelle. Le sentiment d'efficacité personnelle est corrélé plus fortement avec la fidélité ($r=0,332$, $p<.01$) qu'avec le dosage d'implantation ($r=0,196$, $p<.05$). Toutefois, il apparait que ce lien est lui aussi modéré par le facteur temps puisque lors des entretiens les agentes multiplicatrices mentionnent qu'elles acquièrent de la confiance en leur compétence de formatrice au gré du temps qu'elles peuvent consacrer à se préparer pour ce faire. Ainsi, les agentes qui ont plus de temps à consacrer à la préparation de leurs activités de transfert sont moins affectées par un éventuel faible niveau de base de leur sentiment d'efficacité personnelle. Les entretiens

avec les agentes multiplicatrices permettent aussi de comprendre pourquoi le sentiment d'efficacité personnelle est davantage lié à la fidélité qu'au dosage d'implantation. En effet, les agentes ont mentionné que lorsque leur sentiment d'efficacité personnelle est faible, elles optent souvent pour une modification de la formule de leurs activités de transfert plutôt que d'annuler ou de réduire la durée de celles-ci. Les agentes ont expliqué qu'étant donné leur perception que la formation aborde un sujet important qui répond à un besoin, elles jugent nécessaire de l'implanter malgré un sentiment d'efficacité personnelle souvent faible. Ce faisant, elles modifient parfois le format des activités ou du contenu de manière à pouvoir le présenter tout en étant à l'aise. Elles ont, par exemple, tendance à privilégier les activités interactives et les discussions avec les responsables, plutôt que les présentations magistrales. Ainsi, la fidélité se trouve affectée par le niveau du sentiment d'efficacité personnelle puisqu'en modifiant le format des activités pour se sentir plus à l'aise, les agentes multiplicatrices dérogent souvent des modèles d'implantation suggérés dans le guide de formation du programme. Le dosage, c'est-à-dire la durée des activités et la proportion de responsables formées, s'en trouve pour sa part peu affecté.

Par ailleurs, les entretiens avec les agentes multiplicatrices permettent de saisir pourquoi la présence ou l'absence, dans la tâche de l'agente au bureau coordonnateur, du mandat d'animer des formations est en lien avec la fidélité ($r=0,178$, $p<.05$), mais non avec le dosage d'implantation ($r=0,059$, $p=n.s.$). Les agentes expliquent que lorsque l'animation d'activités de formation ne fait pas partie de leur mandat de travail, elles implantent des activités de transfert sous forme d'activités d'information plutôt que des formations proprement dites. Ainsi, cela influence peu le dosage, mais influence le niveau de fidélité de par le fait que le contenu du programme est présenté différemment lors d'activités d'information que lors de formations. Le fait que la présence ou l'absence du mandat d'animer des formations ne semble avoir une influence que via le sentiment d'efficacité personnelle des agentes est lui aussi éclairé par le propos des agentes multiplicatrices lors des entretiens. Ces dernières expliquent que le programme «Agir en milieu de garde» peut constituer une exception aux limites habituelles de leur mandat et qu'étant donné l'aspect clé en main du programme, elles se voient parfois autorisées à animer des formations dans le cadre de ce programme alors que ce n'est pas le cas généralement. Il n'en demeure pas moins que puisque cela n'est pas habituel dans leur mandat, leur sentiment d'efficacité personnelle pour ce faire est faible et qu'elles modifient tout de même une certaine part du contenu pour être plus à

l'aise de le présenter. Ainsi, l'influence du mandat d'animation sur la fidélité d'implantation réside dans le fait que l'absence de ce mandat dans leur tâche habituelle affecte leur sentiment d'efficacité personnelle qui à son tour affecte la fidélité.

La prépondérance du temps comme facteur d'influence du processus d'implantation est cohérent avec les résultats obtenus lors d'évaluations précédentes de l'implantation de programme par agents multiplicateurs (Connell et al., 2002; Hahn et al, 2002). Il en va de même pour le sentiment d'efficacité personnelle dont Hahn et al. (2002) ont démontré qu'il est en lien avec le niveau d'implantation d'un programme par agents multiplicateurs. Il est par ailleurs intéressant de souligner que dans l'implantation d'«Agir en milieu de garde» comme dans l'implantation d'un programme de transfert de connaissances par agents multiplicateurs sur les soins à la démence évalué par Connell et al. (2002), certains agents ont trouvé des manières alternatives de présenter le contenu lorsqu'ils se sentaient peu efficaces plutôt que de ne pas l'implanter et cela parce qu'ils jugeaient que le contenu répondaient à un besoin.

Par ailleurs, la compréhension du processus d'implantation du programme «Agir en milieu de garde» qu'apporte la présente étude va au-delà de ce que qu'ont démontré les études précédentes concernant les facteurs d'influence de l'implantation en matière de programme par agents multiplicateurs. La présente étude permet de saisir non seulement l'influence de divers facteurs sur le processus d'implantation, mais aussi de comprendre comment ces facteurs, de nature communautaire, organisationnelle, individuelle et propre à l'innovation, entrent en interaction afin d'influencer le processus d'implantation dans le contexte spécifique du programme «Agir en milieu de garde». La démonstration que le sentiment d'efficacité personnelle des agentes multiplicatrices, que leur perception que le programme répond à un besoin et que le temps qui leur est disponible pour préparer et animer des activités de transfert sont intimement liée les uns aux autres dans le processus d'implantation du programme «Agir en milieu de garde» permet de confirmer le propos de Durlak et DuPre (2008) à savoir que l'efficacité d'une implantation dépend non seulement de plusieurs facteurs, mais aussi de l'interaction entre ces facteurs, et ce, d'une manière propre à chaque contexte.

Forces et limites

Les résultats de la présente étude, sont peu généralisables puisque celle-ci visait à documenter le processus d'implantation spécifique au programme «Agir en milieu de garde». En effet, les conclusions de cette étude tirent leur pertinence du fait

qu'ils sont écologiquement valides, c'est-à-dire qu'ils sont en phase avec le contexte duquel ils sont issus. Ce faisant les résultats de cette étude sont directement liés au contexte bien délimités de l'implantation d'un programme donné, dans un milieu donné, soit l'implantation du programme «Agir en milieu de garde» dans les services de garde en milieu familial du Québec. Toutefois, bien que la généralisation des résultats de cette étude à un contexte autre soit difficile, la mise en œuvre d'une méthodologie mixte fait en sorte que les résultats sont valides et généralisables à l'ensemble des milieux d'implantation du programme, c'est-à-dire à tous les bureaux coordonnateurs formés par le CLIPP.

En effet, le volet quantitatif de l'étude a permis de rejoindre une grande majorité des milieux d'implantation, ce qui permet de croire que les résultats émergent de ce volet s'appliquent à l'ensemble des milieux. Il demeure néanmoins possible que les bureaux coordonnateurs où aucune agente n'a pu être rejointe et ceux qui dont les agentes ont refusé de répondre divergent au plan des facteurs d'influence ou du niveau d'implantation du programme. Heureusement, ces milieux sont peu nombreux (23 sur 148, c'est-à-dire 15,54 %) puisque les entretiens téléphoniques ont permis l'obtention d'un bon taux de réponse.

L'interprétation des résultats de ce volet doit par ailleurs être faite en considérant que les qualités psychométriques de l'instrument quantitatif de mesure de l'implantation et de ses facteurs d'influence demeurent en grande partie inconnues. Les différentes dimensions de l'instrument émergent d'une analyse par composantes principales, leur cohérence interne respective, ainsi que celle de l'ensemble de l'instrument ont été évaluée grâce à leurs alphas de Cronbach. Cela dit, aucune étude plus poussée sur la stabilité temporelle et la validité de construit ou de critère de l'instrument n'a été effectuée. Il est donc difficile d'affirmer avec certitude que l'instrument mesure avec justesse et précision les facteurs d'influence qu'il prétend mesurer. Par ailleurs, ces facteurs d'influence pouvant prendre différentes formes selon les milieux d'implantation (par exemple, le temps disponible pouvant s'incarner via la présence suffisante de personnel, la capacité de travailler en équipe, etc.), il est difficile de créer un instrument de mesure qui soit à la fois sensible à l'ensemble des réalités des milieux d'implantation et suffisamment bref pour ne pas réduire les taux de réponse. L'instrument de mesure du volet quantitatif manquait donc possiblement de sensibilité envers les différentes réalités d'implantation, mais l'ajout du volet qualitatif a permis l'obtention de résultats complémentaires représentatifs de ces divers contextes.

La mesure de la fidélité de l'implantation inclut dans l'instrument de mesure quantitatif risque par ailleurs de manquer de validité puisqu'elle a été conçue en ne tenant compte que des indications du guide d'implantation alors que les agentes ont aussi reçu d'autres suggestions pour l'implantation lors des formations offertes par le CLIPP. Bien que théoriquement ces deux sources ne doivent pas diverger, il est possible que des nuances se soient glissées dans les propos et les recommandations d'implantation des différentes formatrices du CLIPP par rapport aux indications du guide de formation. Si tel est le cas, ces nuances n'ont pas été prises en compte dans la mesure de la fidélité. Ce faisant, des agentes ayant implanté le programme tel que recommandé lors de leur formation pourraient tout de même avoir manqué de fidélité selon la mesure de l'instrument. Par ailleurs, le guide d'implantation suggère différents scénarios d'implantation selon le temps disponible aux agentes et les besoins perçus chez leurs responsables. C'est en fonction du scénario d'implantation le plus complet qu'a été établie la mesure de fidélité puisque le guide d'implantation mentionne que seul ce scénario permet d'atteindre l'ensemble des objectifs du programme. Dans ce scénario, l'ensemble des éléments du programme sont présents alors ils ont tous été inclus dans la mesure. Cela dit, la fidélité d'implantation aurait pu être évaluée selon le scénario le plus restreint puisque dans ce scénario les concepteurs du programme recommandent uniquement l'implantation des éléments cruciaux du programme. La mesure de la fidélité selon ce scénario aurait permis d'évaluer l'implantation uniquement sur la base des composantes jugées primordiales par les concepteurs du programme. Cette façon de faire aurait été pertinente puisque selon McGrew et al. (1994) la première étape de l'évaluation de la fidélité est de déterminer quels sont les éléments cruciaux à la bonne marche du programme afin d'en évaluer l'implantation.

De plus, tel que mentionné précédemment, il est possible que le fait que les données sont auto-rapportés aient influencé les résultats. Le biais de désirabilité sociale a aussi pu influencer le taux de réponse au questionnaire. En effet, on ne sait pas si les agentes multiplicatrices qui ont refusé de répondre au questionnaire avaient un taux d'implantation similaire à celles qui ont accepté de répondre. Si ce taux était plus faible, il se peut que cela ait pu motiver leur refus de répondre et influencer à la hausse le taux d'implantation rapporté dans cette étude

La mise en place d'un volet qualitatif dans la présente étude visait à trianguler les données et à apporter une validité écologique à l'étude. Toutefois, le fait que l'analyse des données du volet qualitatif de l'étude ait été effectuée après l'obtention

des résultats du volet quantitatif peut avoir créé un biais dans l'interprétation de ces données. Le choix méthodologique de modifier le «*Concurrent Mixed Design*» tels que suggéré par Teddlie et Tashakkori (2006) afin que la chercheuse principale puisse analyser l'ensemble des données des deux volets avait pour objectif de faciliter l'émergence de conclusions finales cohérentes. Cette façon de faire est aussi apparue incontournable puisque la présente étude a été effectuée dans le cadre du mémoire de maîtrise de cette chercheuse et qu'ainsi la contribution de celle-ci devait être significative tout au long du processus de recherche. Toutefois, l'analyse de l'ensemble des données par une seule et même personne a pu faire en sorte que la connaissance par la chercheuse des conclusions du volet quantitatif de l'étude ait biaisée l'analyse des données qualitatives en orientant celle-ci vers des inférences confirmant ou complétant les conclusions du premier volet.

Conclusion générale

Afin de promouvoir une plus grande adoption des programmes fondés sur des connaissances issues de la recherche, il est important de mettre à profit le savoir des praticiens dans le processus d'implantation (Lee et al., 2008). Selon ces auteurs, cela permet d'assurer une meilleure harmonisation entre les programmes et les besoins de la population visée en facilitant le processus d'adaptation. C'est ce que font les programmes par agents multiplicateurs en misant sur le capital social de la population visée (Orfaly et al., 2005) et en offrant aux agents multiplicateurs issues de cette population une grande flexibilité dans l'implantation des formations (Good, 2007). Cela constitue un avantage non négligeable des programmes par agents multiplicateurs puisque la flexibilité et la compatibilité d'un programme par rapport au contexte d'implantation sont des caractéristiques des programmes qui sont constamment liées au niveau d'implantation (Berman et McLaughlin, 1976; Gottfredson et Gottfredson, 2002; Mihalic et al., 2004; Richard et al., 2004; Riley et al., 2001; Rogers, 2003). Ces auteurs indiquent que les programmes qui peuvent être modifiés afin de répondre aux besoins des organisations et des communautés qu'ils visent ont de meilleures chances de bénéficier d'un bon niveau d'implantation que les programmes qui doivent être implantés intégralement. Ainsi, il semble pertinent de se demander si le défi que pose la fidélité dans l'implantation des programmes par agents multiplicateurs tel que mentionné par Orfaly et al. (2005) ne résulte pas de modifications délibérées de la part des agents multiplicateurs pour le bien de l'implantation plutôt que d'erreurs ou

d'omissions. Dans la présente étude, il est possible de conclure que les agentes multiplicatrices ont adaptés la formation qu'elles ont implantée en fonction non seulement du temps qu'elles avaient à y consacrer et de leur sentiment d'efficacité personnelle, mais aussi en fonction des besoins et de la culture de leur milieu. Cela va de pair avec les propos de Durlak et DuPre (2008) qui affirment que lorsque les acteurs de l'implantation connaissent leur milieu, ils devraient être en position de modifier le programme afin de le rendre plus efficace dans un contexte donné. Ainsi, tel que le soutiennent Ridgely et Jerrell (1996) les modifications faites à un programme dans le cadre de son implantation devraient être vues comme des adaptations appropriées dans un contexte donné plutôt que des erreurs, comme certains ont tendance à le faire. Bien que les acteurs du développement d'un programme aient une compréhension unique de ce dernier qui fait en sorte qu'ils puissent craindre que son adaptation engendre des accros à la nature et aux principes de bases du programme (Dusenbury et al., 2003), force est de constater qu'un certain nombre d'adaptation lors de l'implantation sont inévitables (Durlak et DuPre, 2008). Dans ces circonstances, le plus grand défi à relever est donc la difficulté de la recherche, à ce jour, à déterminer dans quel contexte l'adaptation d'un programme dans le cadre de son implantation a une influence favorable sur son efficacité et dans quel contexte ces adaptations peuvent porter préjudice au programme (Dusenbury et al., 2005).

Références

- Altman, D. G. (1995). Sustaining interventions in community systems: On the relationship between researchers and communities. *Health Psychology, 14*(6), 526–536.
- Altschuld, J. W., Kumar, D. D., Smith, D. W., & Goodway, J. D. (1999). School-based educational innovations: Case illustrations of context sensitive evaluations. *Family and Community Health, 22*, 66–79.
- Amodeo, M., & Gal, C. (1997). Strategies for ensuring use of needs assessment findings: Experiences of a community substance abuse prevention program. *Journal of Primary Prevention, 18*(2), 227–242.
- Alvarez, K., Salas, E., & Garofano, C. M. (2004). An integrated model of training evaluation and effectiveness. *Human Resource Development Review, 3*(4), 385–416.
- Backer, T. E. (2000). The failure of success: Challenges of disseminating effective substance abuse prevention programs. *Journal of Community Psychology, 28*(3), 363–373.
- Backer, T. E. (1991). *Drug abuse technology transfer*. Rockville, MD: National Institute on Drug Abuse.
- Backer, T. E., David, S. L., & Soucy, G. (1995). Introduction. In T. E. Backer, S. L. David, & G. Soucy (Eds.), *Reviewing the behavioral science knowledge base on technology transfer* (Vol. 155, pp. 147–168). Rockville, MD : National Institute on Drug Abuse.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology, 41*, 63–105.

- Barr, J. E., Tubman, J. G., Montgomery, M. J., & Soza-Vento, R. M. (2002). Amenable and implementation in secondary school antitobacco programs. *American Journal of Health Behavior, 26*, 3–15.
- Baumgartel, H. J., Reynolds, M. J. I., & Pathan, R. Z. (1984). How personality and organizational climate variables moderate the effectiveness of management development programmes: A review and some recent research findings. *Management and Labour Studies, 9*(1), 1–16.
- Berman, P., & McLaughlin, M. W. (1976). Implementation of educational innovation. *The Educational Forum, 40*, 345–370.
- Bero, L.A., Grilli, R., Grimshaw, J.M, Harvey, E., Oxman, A.D., & Thomson, M.A. (1998). Closing the gap between research and practice: An overview of systematic reviews of intervention to promote the implementation of research findings. The Cochrane Effective Practice and Organization of Care Review Group. *British Medical Journal, 317*(7156), 465-468.
- Boehm, A., & Litwin, H. (1997). The influence of organizational and personal characteristics on community planning activity. *Administration in Social Work, 21*, 31–48.
- Bowen, S., Martens, P., & The Need to Know Team (2005). Demystifying knowledge translation: Learning from the community. *Journal of Health Services Research and Policy, 10*, 203-211.
- Brinkerhoff, R. O., & Montesino, M. U. (1995). Partnerships for training transfer: Lessons from a corporate study. *Human Resource Development Quarterly, 6*(3), 263–274.
- Broad, M. L., & Newstrom, J. W. (1992). *Transfer of training: Action packed strategies to ensure high payoff from training investments*. Reading, MA: Addison-Wesley.

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-531.
- Burke, L. A. & Baldwin, T. T. (1999). Workforce training transfer: A study of the effect of relapse prevention training and transfer. *Human Resource Management*, 38(3), 227–243.
- Burke, L. A. & Hutchins, H. M. (2007). Training Transfer: An Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296.
- Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (2004). *Projet de prévention : mauvais traitements physiques et enfants secoué. Étude des besoins de formation du personnel des CPE et des policiers*. Montréal : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale.
- Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (2006). *Trousse de formation à la prévention des mauvais traitements physiques et psychologiques envers les jeunes enfants : Agir en milieu de garde. Rapport final d'évaluation*. Montréal : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale.
- Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (2008). *Rapport d'évaluation des réactions sur la formation à la prévention des mauvais traitements physiques et psychologiques envers les jeunes enfants «Agir en milieu de garde»*. Montréal : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociale.
- Chinman, M., Hannah, G., Wandersman, A., Ebener, P., Hunter, S. B., Imm, P., & Sheldon, J. (2005). Developing a community science research agenda for building community capacity for effective preventive interventions. *American Journal of Community Psychology*, 35(3/4), 143–157.
- Clancy, C. M., & Cronin, K. (2005). Evidence-based decision making: Global evidence, local decisions. *Health Affairs*, 24(1), 151–162.

- Clarke, N. (2002). Job/work environment factors influencing training effectiveness within a human service agency: Some indicative support for Baldwin and Fords' transfer climate construct. *International Journal of Training and Development*, 6(3), 146–162.
- Connell, C. M., Holmes, S. B., Voelkl, J. E., & Bakalar, H. R. (2002). Providing Dementia Outreach Education to Rural Communities: Lessons Learned From a Train-the-Trainer Program. *Journal of Applied Gerontology*, 21(3), 294-313.
- Cooke, M. (2000). The dissemination of a smoking cessation program: Predictors of program awareness, adoption and maintenance. *Health Promotion International*, 15(2), 113–124.
- Culp, K. M., Gersick, A., Martin, W., Nudell, H., Pederson, S., & Shankar, S., (2003). *Selected Findings from the Evaluation of Intel Teach to the Future*: Paper presentation at the National Educational Computing Conference, San Antonio, Texas, 2002.
- Dalton, J.H., Elias, M.J., Wandersman, W. (2001). *Community Psychology: Linking Individuals and Communities*. Kentucky : Wadsworth Publishing.
- Dane, A. V., & Schneider, B. H. (1998). Program integrity in primary and early secondary prevention: Are implementation effects out of control. *Clinical Psychology Review*, 18, 23–45.
- Delaronde, S., King, G., Bendel, R., & Reece, R. (2000). Opinions among mandated reporters toward child maltreatment reporting policies. *Child Abuse & Neglect*, 24(7), 901-910.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York: Praeger.

- DiFranceisco, W., Kelly, J. A., Otto-Salaj, L., McAuliffe, T. L., Somlai, A. M., Hackl, K., Heckman, T. G., Holtgrave, D. R. & Rompa (1999). Factors influencing attitudes within AIDS service organizations toward the use of research-based HIV prevention interventions. *AIDS Education & Prevention*, 11(1), 72–86.
- Dufrene, B. A., Noell, G. H., Gilbertson, D. N., & Duhon, G. J. (2005). Monitoring implementation of reciprocal peer tutoring: Identifying and intervening with students who do not maintain accurate implementation. *School Psychology Review*, 34, 74–86.
- Durlak, J., & DuPre, E. (2008). Implementation Matters: A Review of Research on the Influence of Implementation on Program Outcomes and the Factors Affecting Implementation. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 327-350.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Educ. Res.*, 18(2), 237-256.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Hansen, W. B., Walsh, J., & Falco, M. (2005). Quality of implementation: developing measures crucial to understanding the diffusion of preventive interventions. *Health Educ. Res.*, 20(3), 308-313.
- Edwards, R. W., Jumper-Thurman, P., Plested, B. A., Oetting, E. R., & Swanson, L. (2000). Community readiness: Research to practice. *Journal of Community Psychology*, 28(3), 291–307.
- Eng, E., & Parker, E. (1994). Measuring community competence in the Mississippi Delta: The interface between program evaluation and empowerment. *Health Education Quarterly*, 21(2), 199–220.
- Engstrom, M., Jason, L. A., Townsend, S. M., Pokorny, S. B., & Cleary, C. J. (2002). Community readiness for prevention: Applying stage theory to multi-community interventions. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 24(1), 29–46.

- Ennett, S. T., Ringwalt, C. L., Thorne, J., Rohrbach, L. A., Vincus, A., Simons-Rudolph, A., & Jones, S. (2003). A comparison of current practice in school-based substance use prevention programs with meta-analysis findings. *Prevention Science, 4*(1), 1–14.
- Feinberg, M. E., Greenberg, M. T., & Osgood, D. W. (2004). Readiness, functioning, and perceived effectiveness in community prevention coalitions: A study of communities that care. *American Journal of Community Psychology, 33*(3–4), 163–176.
- Fernandes, S., Kamienski, C., Kelner, J., Mariz, D. & Sadok, D. (2008). A stratified traffic sampling methodology for seeing the big picture. *Computer Networks, 52*, 2677–2689.
- Field, A. (2005). *Discovering Statistics Using SPSS*. Thousand Oaks. Sage Publications.
- Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. Tampa, FL: University of South Florida, Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, The National Implementation Research Network.
- Flaspohler, P., Duffy, J., Wandersman, A., Stillman, L., & Maras, M. (2008). Unpacking Prevention Capacity: An Intersection of Research-to-practice Models and Community-centered Models. *American Journal of Community Psychology, 41*(3), 182-196.
- Fondation Lucie et André Chagnon (2009). Grandir, s'unir et agir pour enrichir nos pratiques. Récupéré de :
http://www.fondationchagnon.org/fr/PDF/2009_colloque_grandir_s_unir_agir.pdf
- Ford, J. K., & Weissbein, D. A. (1997). Transfer of training: An updated review and analysis. *Performance Improvement Quarterly, 10*(2), 22–41.

- Fraser, M. W. (2004). Intervention research in social work: Recent advances and continuing challenges. *Research on Social Work Practice, 14*, 210–222.
- Fullan, M. & Pomfret, A. (1977) Research on curriculum and instruction implementation. *Review of Educational Research, 47*, 335–397.
- Gaston, V., & Sutherland, J., (1999). *Bibliographie sélective et annotée sur le signalement par des professionnels de l'éducation de la maltraitance envers les enfants*. Ottawa, ON : Santé Canada - Division de la violence envers les enfants, Direction générale de la protection de la santé.
- Gaudine, A. P. & Saks, A. M. (2004). A longitudinal quasi-experiment on the effects of posttraining transfer interventions. *Human Resource Development Quarterly, 15*(1), 57–76.
- Gira, E. C., Kessler, M. L., & Poertner, J. (2004). Influencing social workers to use research evidence in practice: Lessons from medicine and the allied health professions. *Research on Social Work Practice, 14*, 68–79.
- Glasgow, R. E., Vogt, T. M., & Boles, S. (1999). Evaluating the public health impact of health promotion interventions: The RE-AIM framework. *American Journal of Public Health, 89*(9), 1323–1327.
- Good, J. A. (2007). *A modified train-the-trainer professional development program designed to deliver spreadsheet skills to elementary teachers and students*. (Doctoral dissertation, University of Delaware. Delaware). Récupéré de <http://www.udel.edu/fth/edd/epp/JoyceGoodEPP--1June2007.pdf>
- Goodman, R., Speers, M., McLeroy, K., Fawcett, S., Kegler, M., Parker, E., ... Wallerstein, N. (1998). Identifying and defining the dimensions of community capacity to provide a basis for measurement. *Health Education Behavior, 25*, 258–278.

- Gottfredson, G. D. (1984) A theory-ridden approach to program evaluation: a method for stimulating researcher–implementer collaboration. *American Psychologist*, 39, 1101–1112.
- Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2002). Quality of schoolbased prevention programs: Results from a national survey. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39, 3–35.
- Greenhalgh, T., Robert, G., Macfarlane, F., Bate, P., & Kyriakidou, O. (2004). Diffusion of innovations in service organizations: Systematic review and recommendations. *Milbank Quarterly*, 82(4), 581–629.
- Greenwood, C. R., Tapia, Y., Abbott, M., & Walton, C. (2003). A building-based case study of evidence-based literacy practices: Implementation, reading behavior, and growth in reading fluency, K-4. *The Journal of Special Education*, 37, 95–110.
- Hahn E.J., Noland, M.P., Rayens, M.K., & Christie, D.M. (2002). Efficacy of training and fidelity of implementation of the life skills training program. *Journal of school health*, 72(7), 282-287.
- Hall, G. E., & Hord, S. M. (2006). *Implementing change: Patterns, principles, and potholes*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Hinds P.J., Patterson M., & Pfeffer J, (2001). Bothered by abstraction: the effect of expertise on knowledge transfer and subsequent novice performance. *Journal of Applied Psychology*.;86:, 1232– 1243.
- Howard, M. O., McMillen, C. J., & Pollio, D. E. (2003). Teaching evidence-based practice: Toward a new paradigm for social work education. *Research on Social Work Practice*, 13, 234–259.
- Johnson, R.B, Onwuegbuzie, A.J., & Turner, A.L. (2007). Toward a definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.

- Kaiser, H. (1970). A second generation Little Jiffy. *Psychometrika*, 35, 401-415.
- Kaiser, H. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39, 31-36.
- Kallestad, J. H., & Olweus, D. (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the Olweus bullying prevention program: A multilevel study. *Prevention & Treatment*, 6, 3–21.
- Kaplan, M. (1998). A train-the-trainer program in dementia care: Effectiveness and limitations. *The Gerontologist*, 38, 115.
- Kontoghiorghes, C. (2002). Predicting motivation to learn and motivation to transfer learning back to the job in a service organization: A new systemic model for training effectiveness. *Performance Improvement Quarterly*, 15, 114–129.
- Labonte, R., & Laverack, G. (2001). Capacity building in health promotion, Part 1: For whom? And for what purpose? *Critical Public Health*, 11, 111–127.
- Lee, S., Altschul, I., & Mowbray, C. (2008). Using Planned Adaptation to Implement Evidence-Based Programs with New Populations. *American Journal of Community Psychology*, 41(3), 290-303.
- Lempa, M., Goodman, R. M., Rice, J., & Becker, A. B. (2008). Development of Scales Measuring the Capacity of Community-Based Initiatives. *Health Educ Behav*, 35(3), 298-315.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2^e éd.). (1996). *La recherche qualitative*. Québec : Éditions nouvelles.
- Levine, S. A., Brett, B., Robinson, B. E., Stratos, G. A., Lascher, S. M., Granville, L., ... Barry, P.P. (2007). Practicing physician education in geriatrics: lessons learned from a train-the-trainer model. *Journal of the American Geriatrics Society*, 55(8), 1281-1286.

- Levy K, H. E., Agababian, R.V, Segall, A., & Vanderschmidt, H. (1999). Radiation accident preparedness: report of a training program involving the United States, Eastern Europe, and the Newly Independent States. *American Journal of Public Health*. 89(7), 1115-1117.
- Lim, D. H., & Morris, M. L. (2006). Influence of trainee characteristics, instructional satisfaction, and organizational climate on perceived learning and training transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 17(1), 85–115.
- Livet, M., & Wandersman, A. (2005). Organizational functioning: Facilitating effective interventions and increasing the odds of programming success. In: D. M. Fetterman & A. Wandersman (Eds.), *Empowerment evaluation principles in practice* (pp. 123–154). New York: Guilford Press.
- Lochner, K., Kawachi, I., & Kennedy, B. P. (1999). Social capital: A guide to its measurement. *Health and Place*, 5, 259–270.
- Luborsky, L. & DeRubeis, R. J. (1984) The use of psychotherapy treatment manuals: a small revolution in psychotherapy research style. *Clinical Psychology Review*, 4, 5–14.
- MacDonald, M. A., & Green, L. W. (2001). Reconciling concept and context: The dilemma of implementation in school-based health promotion. *Health Education & Behavior*, 28(6), 749–768.
- Marcel, F. D. E., & Doris, A. (2001). Follow-up in train-the-trainer continuing medical education events. *Journal of Continuing Education in the Health Professions*, 21(1), 33.
- McClelland, J.W., Irving, L.M., Mitchell, R.E., Bearon, L.B., & Webber, K.H. (2002). Extending the reach of nutrition education for older adults: feasibility of a train-the-trainer approach in congregate nutrition sites. *Journal of Nutrition Education and Behavior*.;34, S48– S52.

- McGrew, J. H., Bond, G. R., Dietzen, L. & Salyers, M. (1994) Measuring the fidelity of implementation of a mental health program model. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 670–678.
- Mendel, P., Meredith, L. S., Schoenbaum, M., Sherbourne, C. D., & Wells, K. B. (2008). Interventions in organizational and community context: A framework for building evidence on dissemination and implementation in health services research. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 35(1–2), 21–37.
- Michel, Y. & Sneed, N. V. (1995). Dissemination and use of research findings in nursing practice. *Journal of Professional Nursing*, 11, 306–311.
- Mihalic, S., Irwin, K., Fagan, A., Ballard, D., & Elliott, D. (2004). *Successful program implementation: Lessons from blueprints*. Electronic report. U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs). Récupéré de : <http://www.ojp.usdoj.gov/ojjdp>.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2^e éd.). (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Miller, R. L., & Shinn, M. (2005). Learning from communities: Overcoming difficulties in dissemination of prevention and promotion efforts. *American Journal of Community Psychology*, 35(3/4), 143–157.
- Mitchell, R. E., Florin, P., & Stevenson, J. F. (2002). Supporting community-based prevention and health promotion initiatives: Developing effective technical assistance systems. *Health Education & Behavior*, 29(5), 620–639.
- National Center for the Dissemination of Disability Research (1996a). *Improving links between research and practice: Approaches to the effective dissemination of disability research* . Récupéré de : <http://www.ncddr.org/du/products/guide2.html>

National Center for the Dissemination of Disability Research (1996b). *Improving the usefulness of disability research : A toolbox of dissemination strategies.*

Récupéré de : <http://www.ncddr.org/du/products/guide2.html>

Orfaly, R. A., Frances, J. C., Campbell, P., Whittemore, B., Joly, B., & Koh, H. (2005). Train-the-trainer as an Educational Model in Public Health Preparedness. *Journal of Public Health Management & Practice, 11*, 123-127.

Osher, D., & Hanley, T. V. (2001). Implementing the SED National Agenda: Promising programs and policies for children and youth with emotional and behavioral problems. *Education and Treatment of Children, 24*, 374–403.

Patton, M. Q., (2^e éd.). (1990). *Qualitative evaluation and research method*. California: Newbury Park. New York: Sage Publications.

Poupart, J., Deslauriers, J.P., Groulx, L.H., Laperrière, A., Mayer, R., & Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, Boucherville : Gaëtan Morin Éditions.

Putnam, R. (1993). The prosperous community: Social capital and community life. *The American Prospect, spring*, 35–42.

Redman, B. K., Levine, D., & Howard, D. (1987). Organizational resources in support of patient education programs: Relationship to reported delivery of instruction. *Patient Education & Counseling, 9(2)*, 177–197.

Richard, L., Lehoux, P., Breton, E., Denis, J., Labrie, L., & Leonard, C. (2004). Implementing the ecological approach in tobacco control programs: Results of a case study. *Evaluation and Program Planning, 27*, 409–421.

Ridgely, M. S. & Jerrell, J. M. (1996) Analysis of three interventions for substance abuse treatment of severely mentally ill people. *Community Mental Health Journal, 32*, 561–572.

- Riley, B. L., Taylor, S. M., & Elliott, S. J. (2001). Determinants of implementing heart healthy promotion activities in Ontario public health units: A social ecological perspective. *Health Education Research, 16*, 425–441.
- Ringwalt, C. L., Ennett, S., Johnson, R., Rohrbach, L. A., Simons- Rudolph, A., Vincus, A., et Thorne, J.. (2003). Factors associated with fidelity to substance use prevention curriculum guides in the nation's middle schools. *Health Education & Behavior, 30*, 375–391.
- Ringwalt, C., Ennet, S., Vincus, A., Thorne, J., Rohrbach, L. A., & Simons-Rudolph, A. (2002). The prevalence of effective substance use prevention curricula in U.S. middle schools. *Prevention Science, 3*(4), 257–265.
- Rogers, E. M. (2003). *Diffusion of innovations (5th ed.)*. New York: Free Press.
- Rohrbach, L. A., D'Onofrio, C., Backer, T. E., & Montgomery, S. (1996). Diffusion of school-based substance abuse prevention programs. *American Behavioral Scientist, 39*(7), 919–934.
- Rubin, G.L., Frommer, M.S., Vincent, N., & Phillips, P.A. (1998). *Disseminating and Implementing the Evidence*. Report from Evidence-based Health Advice Workshop, November 4-5, 1998. Récupéré de <http://home.vicnet.net.au/~menzies/ebm067rub.htm>.
- Sabol, W. J., Coulton, C. J., & Korbin, J.E. (2004). Building community capacity for violence prevention. *Journal of Interpersonal Violence, 19*, 322–340.
- Salas, E., Cannon-Bowers, J. A., Rhodenizer, L., & Bowers, C. A. (1999). Training in organizations: Myths, misconceptions, and mistaken assumptions. In G. Ferris (Ed.), *Research in personnel and human resources management* (vol. 17, pp. 123–161), Greenwich, CT: JAI Press Inc.
- Sampson, R. J., Raudenbush, S. W., & Earls, F. (1997). Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy. *Science, 277*, 918–924.

- Saul, J., Wandersman, A., Flaspohler, P., Duffy, J., Lubell, K., & Noonan, R. (2008). Research and action for bridging the gap between prevention research and practice. *American Journal of Community Psychology, 41*(3–4). 171-181.
- Schoenwald, S. K., & Hoagwood, K. (2001). Effectiveness, transportability, and dissemination of interventions: What matters when? *Psychiatric Services, 52*(9), 1190–1197.
- Schorr, L. (2003). *Determining “What Works” in social programs and social policies: Toward a more inclusive knowledge base*. Washington, DC: Brookings Institution.
- Shadish, W., Cook, T., & Campbell, D (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for general causal inference*. Boston: Houghton Mifflin.
- Shediac-Rizkallah, M. C., & Bone, L. R. (1998). Planning for the sustainability of community-based health programs: Conceptual frameworks and future directions for research, practice and policy. *Health Education Research, 13*, 87–108.
- Sieber, S. D. (1973). The integration of fieldwork and survey methods. *American Journal of Sociology, 73*, 1335-1359.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research : Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park. Sage Publications.
- Sterling-Turner, H. E., Watson, T. S., & Moore, J. W. (2002). The effects of direct training and treatment integrity on treatment outcomes in school consultation. *School Psychology Quarterly, 17*, 47–77.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C., (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. California: Thousand Oaks.

- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. *Research in the schools*, 13(1), 12-28.
- Thurstone, L.L. (1947). *Multiple factor analysis*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tornatzky, L.G. & Fleischer, M. (1990). *Processes of Technological Innovation*. Lanham, MD : Lexington Books.
- Tourigny, M., Mayer, M., Wright, J., Lavergne, C., Trocmé, N., Hélie, S., ... Larrivée, M-C. (2002). *Étude sur l'incidence et les caractéristiques des situations d'abus, de négligence, d'abandon et de troubles de comportement sérieux signalées à la Direction de la protection de la jeunesse au Québec (ÉIQ)*. Montréal : Centre de liaison sur l'intervention et la prévention psychosociales (CLIPP).
- Trocmé, N., McPhee, D., Tam, K. K., & Hay, T. (1994). *Ontario incidence study of reported child abuse and neglect*. Toronto, ON: Institute for the Prevention of Child Abuse.
- Van der Maren, J.M. (2^e éd.). (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Bruxelles: De Boeck-Université.
- Wandersman, A. (2003). Community science: Bridging the gap between science and practice with community-centered models. *American Journal of Community Psychology*, 31, 227–242.
- Wandersman, A., & Florin, P. (2003). Community interventions and effective prevention. *American Psychologist*, 58, 441–448.
- Wandersman, A., Clary, E. G., Forbush, J., Weinberger, S. G., Coyne, S. M., & Duffy, J.L. (2006). Community organizing and advocacy: Increasing the quality and quantity of mentoring programs. *Journal of Community Psychology*, 34, 781–799.

Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., ... Saul J. (2008). Bridging the Gap Between Prevention Research and Practice: The Interactive Systems Framework for Dissemination and Implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*(3), 171-181.

Webb, E. J., Campbell, D. T., Schwartz, R. D., & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive measures*. Chicago: Rand McNally.

Zimmerman, M.A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational, and community levels of analysis. In: J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43–63). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Annexe 1

Questionnaire d'évaluation des processus d'implantation du programme «Agir en milieu de garde»

Consigne : Le questionnaire suivant a pour objectif de mieux comprendre les processus de mise en place d'activités de préventions des mauvais traitements liés au programme *Agir en milieu de garde*. Vous êtes invité(e) à prendre connaissance des questions auxquelles vous répondrez lors de l'entretien téléphonique.

Profil du Bureau Coordonateur et du répondant

1. Numéro de participant : _____
2. Quel est votre titre d'emploi?
a) Agente de soutien b) Agente de conformité c) Autre :

3. Depuis combien de temps occupez-vous ce poste?
4. Depuis combien de temps occupez-vous un poste dans le milieu des services de garde? _____
5. Quel est votre dernier diplôme obtenu?
a) DES ou DEP b) AEC c) DEC d) Baccalauréat e) autre _____
6. Combien de RSG sont sous la responsabilité de votre BC?

7. Combien d'agents de soutien travaillent dans votre BC?

8. Combien de poste d'agents de soutien y a-t-il dans votre BC?

9. Combien d'agents de conformité travaillent dans votre BC?

10. Combien de poste d'agents de conformité y a-t-il dans votre BC?

11. Combien d'agents de soutien de votre BC ont suivi la formation du CLIPP? _____

12. Combien d'agents de conformité de votre BC ont suivi la formation du CLIPP? _____

13. À part les agents de soutien et de conformité, est-ce que d'autres membres de votre BC ont suivi la formation du CLIPP? Si oui, combien et leur titre d'emploi respectif

14. Avez-vous tenu des séances d'information ou de formation sur les mauvais traitements ou le syndrome du bébé secoué depuis la formation donnée par le CLIPP ? _____

15. Combien de séances d'information ou de formation sur les mauvais traitements physiques, psychologiques ou le syndrome du bébé secoué avec vous tenu depuis la formation donnée par le CLIPP ?

Mauvais traitements physiques _____

Mauvais traitements psychologiques _____

Bébé Secoué _____

Action préventive _____

16. À quel moment ont eu lieu chacune des séances (mois et année) ?

17. Combien de participants y avait-il à chacune de ces séances d'information ou de formation?

Mauvais traitements physiques _____

Mauvais traitements psychologiques _____

Bébé Secoué _____

Action préventive _____

18. Combien de temps ont duré chacune des séances d'information ou de formation?

Mauvais traitements physiques _____

Mauvais traitements psychologiques _____

Bébé Secoué _____

Action préventive _____

19. Prévoyez-vous tenir d'autres séances d'information ou de formation ?

Oui Non

1) Est-ce que les participants ont fait le test «Vérifions nos connaissances» au début **et** à la fin de l'activité d'information ou de formation?

Mauvais traitements physiques	a)Oui	b) Non
Mauvais traitements psychologiques	a)Oui	b) Non
Bébé secoué	a)Oui	b) Non
Action préventive	a)Oui	b) Non

2) Lors de vos activités d'informations et de formation, jusqu'à quel point avez-vous présenté chacun des éléments suivants par rapport aux **mauvais traitements** :

	En totalité	En partie	Pas du tout
a) Les définitions des mauvais traitements physiques			
b) Les définitions des mauvais traitements psychologiques			
c) L'ampleur des mauvais traitements physiques			
d) L'ampleur des mauvais traitements psychologiques			
e) Les conséquences des mauvais traitements physiques			
f) Les conséquences des mauvais traitements psychologiques			
g) La définition des facteurs de risque de mauvais traitements			
h) Le modèle systémique des facteurs de risques de mauvais traitements			

	En totalité	En partie	Pas du tout
i) Les facteurs de protection			
j) Les indices de mauvais traitements			
k) Le DVD «Les mauvais traitements physiques»			
l) Le DVD «Les mauvais traitements psychologiques»			
m) Exercice : Les conséquences et les facteurs de risque			
n) Exercice : Les facteurs de risque et de protection			

3) Lors de vos activités d'informations et de formation, jusqu'à quel point avez-vous présenté chacun des éléments suivants par rapport au **syndrome du bébé secoué**.

	En totalité	En partie	Pas du tout
a) La définition			
b) L'ampleur			
c) Les conséquences			
d) Les facteurs de risque			
e) Les facteurs de protection			
f) Le DVD «Le syndrome du bébé secoué»			
g) Exercice : La brutalité impulsive et la punition corporelle			

4) Lors de vos activités d'informations et de formation, jusqu'à quel point avez-vous présenté chacun des éléments suivants par rapport à **l'action préventive** :

	En totalité	En partie	Pas du tout
a) Les conditions de succès d'une intervention préventive			
b) Le DVD «Agir en milieu de garde»			
c) Exercice : L'action en milieu de garde			

5) Indiquez votre niveau d'accord avec chacun des énoncés suivants (si vous n'avez pas donné d'activités de formation ou d'information veuillez répondre au conditionnel) :

	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne s'applique pas
a) J'ai eu suffisamment de temps disponible pour bien me familiariser avec la trousse de formation «Agir en milieu de garde».					
b) J'ai eu suffisamment de temps disponible pour préparer des activités d'information ou de formation.					
c) J'ai eu suffisamment de temps disponible pour animer des activités d'information ou de formation.					
d) Mon employeur m'a fourni le matériel nécessaire à la présentation d'une activité d'information ou de formation sur les mauvais traitements (les photocopies, le local, le lecteur DVD, etc.)					

6) Indiquez avec qui vous avez effectué les activités suivantes (ne s'applique pas si vous n'avez pas tenu d'activités de formation ou d'information):

	Seule	Avec une collègue ayant suivi la formation du CLIPP	Avec une collègue <u>n'ayant pas</u> suivi la formation du CLIPP	Ne s'applique pas
a) La préparation d'activités d'information ou de formation sur les mauvais traitements				
b) L'animation des activités d'information ou de formation sur les mauvais traitements				

7) Indiquez si les activités suivantes font partie de votre mandat :

	Oui	Non
a) Organiser des activités d'information		
b) Organiser des activités de formation		
c) Animer des activités d'information		
d) Animer des activités de formation		

8) Indiquez à quelle fréquence dans le passé vous avez effectué les activités suivantes :

	Jamais	Parfois	Souvent
a) Organiser des activités d'information			
b) Organiser des activités de formation			
c) Animer des activités d'information			
d) Animer des activités de formation			

9) Indiquez votre niveau d'accord avec chacun des énoncés suivants :

	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne s'applique pas
a) Les connaissances sur les mauvais traitements physiques que j'ai acquises lors de la formation du CLIPP répondent à un besoin dans mon emploi.					
b) Les connaissances sur les mauvais traitements psychologiques que j'ai acquises lors de la formation du CLIPP répondent à un besoin dans mon emploi.					
c) Les connaissances sur le syndrome du bébé secoué que j'ai acquises lors de la formation du CLIPP répondent à un besoin dans mon emploi.					
d) Selon moi, les connaissances sur les mauvais traitements physiques contenues dans le programme «Agir en milieu de garde» répondent à un besoin des responsables en service de garde.					

	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne s'applique pas
e) Selon moi, les connaissances sur les mauvais traitements psychologiques contenues dans le programme «Agir en milieu de garde» répondent à un besoin chez les responsables en service de garde.					
f) Selon moi, les connaissances sur le syndrome du bébé secoué contenues dans le programme «Agir en milieu de garde» répondent à un besoin chez les responsables en service de garde.					
g) Les connaissances acquises dans le cadre du programme «Agir en milieu de garde» me rendent <u>plus sensible</u> à la problématique des mauvais traitements.					
h) Les connaissances acquises dans le cadre du programme «Agir en milieu de garde» me permettent de <u>mieux détecter</u> les situations de mauvais traitements.					
i) Les connaissances acquises dans le cadre du programme «Agir en milieu de garde» me permettent de <u>mieux intervenir</u> dans les situations de mauvais traitements.					
j) Les connaissances acquises dans le cadre du programme «Agir en milieu de garde» me permettent <u>d'être une meilleure personne ressource</u> en matière de mauvais traitements pour les responsables en service de garde					
k) Je crois que si elles leur sont transmises, les connaissances contenues dans le programme «Agir en milieu de garde» peuvent <u>rendre les RSG plus sensibles</u> à la problématique des mauvais traitements.					
l) Je crois que si elles leur sont transmises, les connaissances contenues dans le programme «Agir en milieu de garde» peuvent <u>aider les RSG à mieux détecter</u> les situations de mauvais traitements.					

	Tout à fait en accord	Plutôt en accord	Plutôt en désaccord	Tout à fait en désaccord	Ne s'applique pas
m) Je crois que si elles leur sont transmises, les connaissances contenues dans le programme «Agir en milieu de garde» peuvent <u>aider les RSG à mieux intervenir</u> dans les situations de mauvais traitements.					
n) <u>En général</u> , je me sens <u>à l'aise</u> d'animer des activités d' information .					
o) <u>En général</u> , je me sens <u>à l'aise</u> d'animer des activités de formation .					
p) Dans le cadre du programme «Agir en milieu de garde», je me sens <u>à l'aise</u> d'animer des activités d' information .					
q) Dans le cadre du programme «Agir en milieu de garde», je me sens <u>à l'aise</u> d'animer des activités de formation .					
r) Dans le cadre du programme «Agir en milieu de garde», je me sens <u>efficace</u> dans le rôle de formatrice.					
s) <u>En général</u> , je me sens <u>efficace</u> dans le rôle de formatrice					
t) Mes expériences précédentes de formatrice font en sorte que je me sens bien outillée pour présenter des activités de formation.					
u) La journée de formation offerte par le CLIPP sur le rôle de formatrice dans le cadre du programme «Agir en milieu de garde» m'a bien outillée pour jouer un rôle de formatrice.					

Annexe 2

Formulaire de consentement verbal pour le premier volet de l'étude

Bonjour,

Mon nom est _____, je suis _____ et je travaille présentement à l'évaluation de l'implantation du programme «Agir en milieu de garde». Le but de cette évaluation est de mieux comprendre le processus d'implantation du programme et plus particulièrement le processus de transfert de connaissances par agents multiplicateurs. Je communique avec vous aujourd'hui pour savoir si vous accepteriez de répondre par téléphone à un questionnaire d'une durée approximative d'une heure qui porte sur les activités d'information ou de formation que vous avez tenues, sur vos perceptions quant à votre rôle d'agents multiplicateurs ainsi que sur votre bureau coordonnateur.

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels. On vous attribuera un numéro et seuls moi et mes assistants auront accès la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans un bureau fermé. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date.

Vous ne courez aucun risque ni inconvénient en participant à cette recherche. De plus, votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec moi au 514-393-4666 ou avec Christian Dagenais au 514-393-8772.

Acceptez-vous de participer à cette recherche?

Si la participante accepte, compléter la section «Identification du participant» ci-dessous :

IDENTIFICATION DU PARTICIPANT

Nom : _____

Coordonnées pour le rendez-vous téléphonique : _____

Coordonnées pour l'envoi du protocole d'entrevue : _____

Date et heure du rendez-vous téléphonique : _____

Annexe 3

Tableau 1

Matrice des saturations de l'analyse par composantes principales : solution à cinq composantes

Items	Composantes				
	Variance expliquée	1 17.28 %	2 16.13 %	3 11.89 %	4 11.25 %
Les connaissances sur les mauvais traitements physiques répondent à un besoin dans mon emploi.	.858	-0.037	-0.134	.021	.098
Les connaissances sur les mauvais traitements psychologiques répondent à un besoin dans mon emploi.	.857	-0.038	-0.066	-0.056	.083
Les connaissances sur le syndrome du bébé secoué répondent à un besoin dans mon emploi.	.800	-0.024	-0.068	-0.069	-0.011
Les connaissances sur les mauvais traitements physiques répondent à un besoin des responsables en service de garde.	.772	-0.194	-0.210	-0.034	-0.185

Les connaissances sur les mauvais traitements psychologiques répondent à un besoin chez les responsables en service de garde.	.760	-.214	-.228	-.025	-.138
Les connaissances sur le syndrome du bébé secoué répondent à un besoin chez les responsables en service de garde.	.786	-.176	-.236	-.020	-.173
Être à l'aise, en général, d'animer des activités d'information.	-.091	.763	.054	-.022	.115
Être à l'aise, en général, d'animer des activités de formation.	-.053	.836	.008	.054	.169
Être à l'aise, dans le cadre du programme, d'animer des activités d'information.	-.096	.644	.217	.228	.116
Être à l'aise, dans le cadre du programme, d'animer des activités de formation.	-.174	.748	.246	.234	.153
Sentiment d'efficacité dans le rôle de formatrice	-.100	.796	.132	.089	.076
Sentiment d'être bien outillée pour présenter des activités de formation grâce à des expériences précédentes	-.122	.775	.193	.085	.018
Les connaissances acquises me permettent de mieux détecter les situations de mauvais traitements.	-.092	.098	.710	-.065	-.169

Les connaissances acquises me permettent de mieux intervenir dans les situations de mauvais traitements.	-0.204	.182	.699	-.022	-.013
Les connaissances acquises me permettent d'être une meilleure personne ressource en matière de mauvais traitements	-.229	.161	.726	-.003	.118
Les connaissances peuvent aider les RSG à mieux détecter les situations de mauvais traitements.	-.099	.186	.615	.095	.028
Les connaissances peuvent aider les RSG à mieux intervenir dans les situations de mauvais traitements.	-.124	.017	.756	.125	.006
Temps disponible pour se familiariser avec la trousse de formation	-.075	.130	.082	.896	.047
Temps disponible pour préparer des activités de formation	-.019	.141	.032	.949	.053
Temps disponible pour animer des activités de formation	-.039	.161	.007	.897	.078

Fréquence d'organisation d'activités d'information	-.142	.047	.083	-.029	.861
Fréquence d'organisation d'activités de formation	.002	.071	-.088	.078	.756
Fréquence d'animation d'activités d'information	-.107	.154	.078	.010	.820
Fréquence d'animation d'activités de formation	.063	.260	-.104	.135	.622

Annexe 4

Formulaire de consentement verbal pour le deuxième volet de l'étude

Bonjour, je me nomme _____, et je fais partie de l'équipe de recherche chargée de l'évaluation du programme de formation «Agir en milieu de garde» sur les mauvais traitements physiques et psychologiques. Le but de cette évaluation est d'examiner comment le programme pourrait être amélioré. Il est donc important pour nous d'obtenir le point de vue des participantes, qu'elles aient ou non réalisé des activités à la suite de leur participation à la formation. Lors de l'activité de formation animée par le CLIPP, vous nous avez autorisés à vous contacter pour participer à cette évaluation. L'objectif de mon appel est d'abord de vérifier si vous êtes toujours intéressé à participer à une entrevue téléphonique d'une durée approximative de 20 minutes et si oui, de fixer un moment pour la réaliser. Votre participation à cette évaluation est entièrement volontaire et confidentielle.

Si la participante accepte, compléter la section «Identification du participant ci-dessous»

IDENTIFICATION DU PARTICIPANT

Nom : _____

Coordonnées pour le rendez-vous téléphonique : _____

Coordonnées pour l'envoi du protocole d'entrevue : _____

Date et heure du rendez-vous téléphonique : _____